



POLITICA *y* Gestión UNIVERSITARIA

PRESENTACION 11

PRIMERA PARTE: EVOLUCION Y DESARROLLO DEL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA

1. ORIENTACIONES GENERALES Y CONSIDERACIONES METODOLOGICAS DEL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA

- 1.1 Antecedentes 17
- 1.2 Constitución de la Red Regional 18
- 1.3 La Metodología de los Grupos Operativos 19

II. EL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA: SURGIMIENTO Y DESARROLLO EN LA DECADA DE LOS AÑOS 80

- 1. Primera Etapa: El Surgimiento del Programa (1980-1983) 25
 - 1.1 Contexto en que surge el Programa 25
 - 1.2 Objetivos del Programa 26

- 2. Segunda Etapa: La Constitución de la Red Regional 27
- 3. Tercera Etapa: Evaluación del Perfeccionamiento de los Docentes (1984-1985) 28
 - 3.1 El Planteamiento del Proyecto 28
 - 3.2 Caracterización de las Instituciones de Investigación 29
 - 3.3 Resultados de la Evaluación 30
 - 3.4 Identificación de las Experiencias Relevantes 31

*El aporte de CINDA:
veinte años de
cooperación académica
internacional*



Santiago, Chile 1994

PROYECTO MULTIRREGIONAL DE EDUCACIÓN MEDIA Y SUPERIOR (PROMESUP)
ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS



Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria ISBN
956-7106-21-5 Inscripción N² 92.412

Dirección Ejecutiva: Santa Magdalena 75, 11° piso
Teléfono: 2341128; Fax: 2341117 Santiago, Chile

Alfabetas Impresores Lira 140

I N D I C E

PRESENTACION	1
---------------------	---

PRIMERA PARTE

I	ORIENTACIONES GENERALES Y CONSIDERACIONES METODOLOGICAS DEL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA.	4
1	Antecedentes	4
2	Constitución de la Red Regional	5
3	La Metodología de los Grupos Operativos	6
II	EL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA. SURGIMIENTO Y DESARROLLO EN LA DECADA DE LOS AÑOS 80.	10
1	Primera Etapa. El Surgimiento del Programa (1980-1982).	10
1.1	Contexto en que surge el Programa de Políticas Gestión Universitaria.	10
1.2	Origen del Programa	12
2	Segunda Etapa: La Constitución de la Red Regional (1982-1983).	14
3	Tercera Etapa. La Evaluación del Perfeccionamiento Pedagógico de los Docentes (1984-1985).	19
3.1	El Planteamiento del Proyecto Evaluativo	20
3.2	Caracterización de las Instituciones Encuestadas	23
3.3	Resultados de la Evaluación	23
3.4	Identificación de Algunas Experiencias Relevantes en Pedagogía Universitaria.	27
3.5	Consideraciones y Propuestas Surgidas de la Evaluación de los Programas de Pedagogía Universitaria en la Región.	28
3.6	Proposiciones para el Mejoramiento de la Docencia Superior en la Región.	31

4	Cuarta Etapa: La nueva conceptualización de la función docente (1986-1987).	34
4.1	Referentes contextuales	34
4.2	Referentes conceptuales de la Función Docente	38
4.3	Logros y actividades del bienio	41
5	Quinta Etapa: La Conceptualización y Evaluación de la Calidad de la Docencia (1988-1989).	44
5.1	Referentes contextuales	44
5.2	Referentes conceptuales	47
5.3	El Modelo CINDA de Evaluación de la Calidad	51
5.4	Resultados de la Investigación Cooperativa sobre la Calidad de la Docencia Superior en la Región.	56
5.5	Actividades, Sugerencias y Recomendaciones para el Programa.	65
III	EL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA EN LA DECADA DE LOS 90. DIVERSIFICACION Y PRAGMATISMO.	68
1	La Búsqueda Diversificada de Opciones para el Mejoramiento de la Calidad de la Docencia (1990-1994).	68
2	Cambios e Innovaciones en la Docencia Universitaria.	70
2.1	Condiciones del Contexto	70
2.2	Propuestas y experiencias de cambio	73
3	Administración Universitaria	97
3.1	Antecedentes	97
3.2	Administración Universitaria	97
3.3	Financiamiento Universitario	101
4	Evaluación y Acreditación Universitaria. Perspectiva Latinoamericana.	103

4.1	Antecedentes	103
4.2	Aspectos Conceptuales	104
4.3	Algunas Experiencias Regionales sobre Acreditación Institucional y de Programas.	111
4.4	Investigación, Difusión y Capacitación de materiales para la Evaluación y Acreditación	120
IV	DESAFIOS, DEMANDAS Y PERSPECTIVAS	124

SEGUNDA PARTE
Documentos Ilustrativos

I	CAMBIOS E INNOVACIONES	135
1.	Desarrollo de un sistema da capacitación académica para profesores universitarios. Teódulo Olivo, Radhamés Mejía, Amarilis Pérez de Zapata, Elinor Pichardo de López.	136
2.	Mejoramiento docente. Vidalina González, Francisco Polanco, Rosa de Volmar, Alfredo Abel.	147
3.	Actividades de coordinación metodológica de la enseñanza. María Luisa Pardo de Aguirre, Mireya Benáin Napadensky, Carmen Elena Alemán de Ayala, Rosalba Lamana, Hugo Groening Pulido, Carlos Pittaluga Zerpa.	153
4.	Función y características del ciclo básico en la universidad de América Latina. José Agustín de Miguel López.	165
5.	Los estudios generales y los ciclos básicos en el contexto de la educación superior. Victor Guédez.	191
6.	La calidad docente en función de resultados de aprendizaje e impacto en el sector productivo. César Peña Vigas	200
7.	Modelos innovativos y estrategias para desarrollar cambios en la docencia	

	universitaria. Jesús Ferro.	207
8.	El programa de entrenamiento gerencial: logro de una iniciativa universitaria en el contexto de una economía en crisis. José Javier Pérez Rodríguez	226
9.	Evaluación del fondo de desarrollo de la docencia Adriana Vergara	236
10.	La educación interactiva por satélite: la experiencia del ITESM en México. Patricio López del Puerto, Dora Esthela Rodríguez.	247
11.	Una forma de optimizar el quehacer universitario: la educación no presencial. Luis Arán F., Albarto Cristoffanini T., Erwin Haverbeck O., Marcos Urrea S.	262
12.	En torno a una experiencia en la educación no presencial realizada por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Jorge Capella Riera y Salomón Lerner Febres.	278
II	ADMINISTRACION Y FINANCIAMIENTO	291
1.	Problemas y tendencias de la universidad en América Latina. Agustín Lombana.	292
2.	Administração universitaria: considerações sobre sua natureza e desafios. Victor Meyer	307
3.	Estructura organizacional de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile. J. Pascual y E. Ponsot	322
4.	La planificación y el desarrollo de la Escuela Superior Politécnica del Litoral. Sergio Flores Macías.	331
5.	Financiamiento de las actividades de investigación y desarrollo. Iván Lavados Montes	342
6.	Propuesta sobre el financiamiento de la educación superior en Chile. Grupo de Trabajo sobre la Educación Superior Chilena.	355

III	REGULACION, EVALUACION Y ACREDITACION	364
1.	La acreditación en los Estados Unidos Howard Simmons y Ethel Ríos de Betancourt	365
2.	Notas sobre el proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México. Dr. Gustavo A. Chapela Castañares.	377
3.	Evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México, en los últimos años. Carlos Pallán Figueroa	385
4.	La evaluación del desempeño y acreditación universitaria en Colombia. Jaime Galarza Sanclemente	392
5.	Educación superior en Colombia-1994 nuevas formas de regulación estatal bajo el registro de autonomía. Pedro Polo Verano	405
6.	La evaluación de la educación superior en Brasil: intentos de formulación de una política en el período 1985-1989. Claudio Cordeiro Neiva	409
7.	Desarrollo de un sistema de acreditación en Chile María José Lemaitre	424
8.	La acreditación universitaria en el contexto latinoamericano. Alicia Gurdián Fernández	440
9.	La acreditación al servicio de la calidad del quehacer universitario. La experiencia de la Universidad de los Andes. Facultad de Ingeniería. Arturo Infante Villareal	453
10.	Proceso de Autoevaluación institucional en la Universidad de Concepción (Chile). Moisés Silva Triviño y Ricardo Reich Albertz	460

CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO

CINDA

POLITICA Y GESTION UNIVERSITARIA:

EL APOORTE DE CINDA DURANTE 20 AÑOS DE COOPERACION
ACADEMICA INTERNACIONAL

PRESENTACION

El Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, es un organismo académico internacional, cuyo propósito central es vincular a las universidades entre sí y con los principales problemas del desarrollo económico y social.

CINDA se ha organizado como una red internacional de universidades de América Latina y Europa que impulsa actividades concretas de estudios e investigaciones, capacitación y formación, asesorías técnicas y publicaciones, utilizando preferentemente modalidades de cooperación horizontal

El Sistema CINDA se ha ido conformando gradualmente, lo que le ha permitido mantener una cultura institucional con vinculaciones y procedimientos estables entre sus miembros. La institución ha estado siempre abierta a trabajar también con universidades que, no estando vinculadas formalmente al Centro, tienen el nivel, el interés y la vocación para trabajar en proyectos específicos que CINDA promueve, coordina y ejecuta.

Los programas y proyectos que ejecuta el Centro se realizan teniendo presente las siguientes orientaciones fundamentales:

- Los estudios que se realizan buscan conocer aspectos relevantes del tema seleccionado y rescatar o desarrollar experiencias innovativas, a fin de proporcionar antecedentes que sirvan a las universidades para la definición de sus políticas y mecanismos de acción académica.
- Las actividades de capacitación inciden en aspectos importantes de la gestión universitaria, cuya ejecución puede hacerse ventajosamente en forma internacional. CINDA es especialmente cuidadoso de seleccionar, además, los contenidos de capacitación que no están atendidos por otros organismos internacionales ni por sus universidades miembros.
- El Centro promueve activamente el intercambio de académicos y administradores universitarios, tanto para facilitar el conocimiento de nuevos o distintos esquemas de organización y gestión universitaria como para el intercambio de experiencias con universidades de otros países.
- Los temas seleccionados por CINDA son el fruto de un esfuerzo constante para concentrar recursos en áreas limitadas, a fin de facilitar la creación de densidad técnica en ellas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Las actividades que el Centro realiza se integran en dos programas de trabajo:

El Programa Universidad, Ciencia y Tecnología tiene el propósito de 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 Políticas y Gestión Universitaria 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 nuevos criterios, técnicas y procedimientos en la función docente de la actividad de educación superior.

Durante sus 20 años de funcionamiento, el Centro ha producido, acumulado y difundido un variado e importante material de reflexión, descripción y análisis sobre temas fundamentales de la educación superior del continente. Estos materiales se han difundido a través de una prolífera política editorial que considera la edición y publicación de libros, manuales, estudios e informes y boletines.

En el período indicado, CINDA ha publicado más de cincuenta libros en los temas de su competencia.

Con motivo de la celebración de los 20 años de fundación del Centro, hemos estimado conveniente elaborar dos libros con el propósito de presentar una visión global del aporte que se ha hecho en las áreas de Desarrollo Científico y Tecnológico y de Política y Gestión Universitaria.

El presente libro referido a este último Programa está organizado en dos partes. En la primera se presente una visión general de las actividades desarrolladas y se analizan sus contenidos fundamentales. La segunda parte, incluye una selección de documentos elaborados por el Centro o presentados a reuniones organizadas por él y tiene el propósito de ilustrar a través de casos específicos el trabajo sustantivo realizado.

La selección de estos artículos ha sido difícil, debido a la cantidad y calidad del material acumulado. Por razones obvias ha debido limitarse a las contribuciones de carácter más generales y permanentes.

La publicación de este libro ha contado con el aporte de PROMESUP/OEA, entidad que de manera sostenida ha apoyado las labores de CINDA en el área de Política y Gestión Universitaria.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

La edición de este volumen ha estado a cargo de Hernán Ayarza y Luis Eduardo González, quienes han coordinado el Programa desde sus inicios.

Iván Lavados Montes
Director Ejecutivo CINDA

Diciembre 1994

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

I ORIENTACIONES GENERALES Y CONSIDERACIONES METODOLOGICAS DEL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA.

1 Antecedentes

La modalidad de cooperación interuniversitaria que CINDA ha llevado a cabo sistemáticamente por medio de este Programa, durante casi dos décadas, constituye una experiencia metodológica y sustantiva interesante de revisar, sistematizar y evaluar, ya que su difusión puede constituir una forma de apoyo importante, tanto para las propias instituciones de educación superior como para los organismos de cooperación internacional en educación universitaria.

Al revisar la trayectoria del Programa cabe destacar alguna de las razones a que se puede atribuir parte importante de los logros efectivamente alcanzados.

Desde su inicio se consideraron ciertas orientaciones básicas, que si bien surgieron de la práctica, se proyectaron con una visión de largo plazo, lo cual se refleja en las etapas seguidas. En efecto, en la primera de ellas se comenzó por identificar especialistas y grupos activos en ciertos temas, con los que se trabajó sistemáticamente. Luego de evaluar sus resultados se propusieron modificaciones que obligaron a un replanteamiento teórico conceptual. A partir de este referente se reorientó y se diversificó el programa, aunque sin cambiar su campo específico, resultando una acción combinada de trabajo más aplicado acompañado de una reflexión más conceptual. Todo ello le ha dado al Programa la estructura, organicidad y permanencia que ha tenido por más de diez años.

Junto con estas orientaciones centrales ha habido, al mismo tiempo, la suficiente flexibilidad como para cambiar y adecuarse a nuevas necesidades y requerimientos, surgidos de la evaluación continua y permanente de lo que se ejecuta.

Por otra parte, un componente importante de destacar es la confianza mutua existente entre los participantes del Programa y así como la búsqueda constante de consenso en la determinación de los objetivos de trabajo, de las metas a cumplir y de las etapas para lograrlas.

También ha sido relevante la forma de organizar el trabajo. En general, se ha trabajado basándose en proyectos bienales, formulados en base a una amplia participación conjunta sobre un tema que concita consenso entre los especialistas. Los proyectos se expresan en términos muy operativos que conducen a una pauta o a un cuestionario indicativo, trabajándolos simultáneamente en forma autónoma, pero coordinada, en las distintas instituciones. Al término del bienio o de una etapa definida, se organiza una

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

reunión técnica ampliada ⁽¹⁾ en la cual se exponen los resultados obtenidos. Posteriormente, se publica un libro que expone las principales experiencias, sintetiza los resultados y propone recomendaciones para la acción futura. Este ciclo se ha aplicado reiterativamente desde los inicios del Programa.

Otro elemento digno de ser destacado es haber sabido combinar adecuadamente en cada proyecto el aspecto teórico con el práctico u operativo de aplicación inmediata.

La base de la metodología de trabajo del Programa de Políticas y Gestión Universitaria ha sido la cooperación horizontal entre instituciones y especialistas, quienes trabajan en calidad de pares homólogos y en relación a los cuales la acción central de CINDA ha sido la de facilitar y coordinar su interacción así como generar las condiciones propicias para una interlocución fecunda. Para ello se ha trabajado sobre la base de dos herramientas metodológicas fundamentales: la constitución de una red regional de instituciones y el trabajo coordinado mediante Grupos Operativos permanentes.

2 Constitución de la Red Regional

La conformación de una red supone cinco elementos constitutivos básicos⁽²⁾.

El núcleo, que corresponde al responsable global del funcionamiento de la red. Para que una red opere adecuadamente se requiere, por tanto, de una dirección central ejecutiva que sea dinámica, que de respuesta rápida y eficiente para coordinar los requerimientos e interés de los diferentes usuarios, así como para promover actividades y facilitar el intercambio. En este caso el núcleo de la red ha sido la coordinación de CINDA.

Los nodos, constituidos por instituciones y personas responsables que estén motivadas por un adecuado funcionamiento de la red, que respondan a las demandas de las partes y que participen activamente en las acciones que se acuerde desarrollar. En este caso los nodos están constituidos por las universidades y los especialistas de la región que participan en los proyectos que se han implementado en el programa. Se ha tratado que estos nodos funcionen con la metodología de

1

Generalmente un Seminario Técnico Internacional.

2

Lavados Montes, Iván. Centro Interuniversitario de desarrollo CINDA. Quince años de Cooperación Académica en América Latina. 1988.

grupos operativos, lo que se describe más adelante.

Los lazos, corresponden a los mecanismos de enlace y a los medios de comunicación e intercambio entre el núcleo y los nodos y entre nodos. Los lazos, además deben consolidar el intercambio y reforzar el trabajo que realice cada uno de los nodos componentes de la red. Los canales de comunicación en el caso del Programa han sido diversos. En primer lugar, están las reuniones técnicas locales y seminarios técnicos internacionales, los que se han realizado, en general, cada uno o dos años. En segundo lugar, la publicación de libros y otros materiales que han permitido difundir los resultados y el estado de avance de las actividades en las instituciones participantes, y, por último, las acciones de capacitación y asesoría, que han contribuido a la aplicación y uso de dichos resultados.

Los recursos. Como en todo sistema, la operación de la red requiere de recursos materiales, incluyendo la infraestructura y el financiamiento mínimo necesario para funcionar. En este caso la obtención de recursos ha sido diversificada. En primer lugar, las propias instituciones participantes han realizado importantes aportes, ya sea en gastos directos, como en el aporte de tiempo de dedicación en los académicos que han participado en el Programa. En segundo lugar, CINDA ha entregado recursos propios para la realización de diversas actividades. Además se ha contado con aportes de instituciones de cooperación internacional tales como la OEA, UNESCO, PNUD y OUI, los que han contribuido a la ejecución de las acciones, a la realización de seminarios y a las publicaciones de los trabajos.

La claridad de los objetivos. Toda red requiere que su acción esté definida en forma específica y que sus componentes o participantes conozcan con precisión los resultados esperados y las metas que se pretenden alcanzar. La forma de trabajo con proyectos bienales ha contribuido a establecer objetivos bastante definidos y concretos, lo que ha facilitado la interacción y la implementación de los resultados en cada una de las etapas.

3 La Metodología de los Grupos Operativos

Los Grupos Operativos han constituido un mecanismo de cooperación interinstitucional, cuyo objetivo principal ha sido facilitar el trabajo conjunto de equipos de académicos, activos en el área de investigación y desarrollo de la docencia universitaria, los que han constituido los nodos de una red

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

regional.

Los Grupos Operativos tuvieron el mismo origen que la Red Regional. Surgieron de los proyectos cooperativos sobre Pedagogía Universitaria que CINDA llevó a cabo en la primera mitad de los años ochenta, lo que permitió constatar que las universidades enfrentaban situaciones y problemas similares en el ámbito de la función docente, existiendo experiencias y capacidades complementarias, cuya utilización cooperativa, por medio del intercambio y el apoyo interinstitucional, permitiría avanzar en forma más rápida y efectiva en el estudio de soluciones innovativas.

La metodología de los Grupos Operativos se basa en los mismos principios de la investigación protagónica⁽³⁾. Esto es, analizar un hecho o proceso con sus propios protagonistas procurando que los resultados tengan aplicación inmediata. Una metodología similar ha sido desarrollada por los educadores para el perfeccionamiento de maestros⁽⁴⁾.

En el caso de los Grupos Operativos, se ha buscado que especialistas provenientes de un conjunto variado y diverso de instituciones destaquen sus problemas prioritarios y a partir de un consenso, se trabaje mancomunadamente en torno a aquellos definidos como prioritarios. A partir de ellos se determinan objetivos claros y precisos, orientándose los procesos de sistematización y búsqueda de resultados en función de acciones de aplicación concreta y beneficio inmediato para los participantes.

El Grupo Operativo recoge la estrategia del trabajo interinstitucional diversificado y orientado a acciones específicas en relación a la función docente. Cada miembro, según su experiencia, aporta a la preparación de materiales y al desarrollo de metodologías y procedimientos destinados a mejorar la calidad de la docencia. Una vez evaluados, en una o más instituciones participantes, son asumidos por el Grupo en su conjunto y puestos a disposición de la entidades de educación

³ González Luis Eduardo, Innovación en la Educación Universitaria en América Latina. en CINDA, Innovación en la Educación Universitaria en América Latina, Modelos y Casos. Santiago 1993. Adaptado de Vera R. Hevia R. Sotta M.E. Orientaciones Básicas del Taller de Educación Santiago, PIIE 1985.

⁴ El método originalmente consiste en que cada docente estudie y analice su práctica concreta y a partir de eso vaya generando su propio cambio en conjunto con un grupo de colegas. Para ello se trabaja con situaciones reales. El método se desarrolla en un taller de profesores quienes vienen como investigadores protagónicos, es decir como sujetos y objeto de la investigación. El método contempla siete etapas claramente definidas: Problematización, reconstrucción de episodios, interpretación de los episodios, formulación de hipótesis sobre situaciones, validación de las situaciones planteadas, construcción de una racionalidad alternativa, y formulación de pautas de acción. Para operar se selecciona la situación de un profesor que el grupo-taller considera mas relevante para todo el resto, por la cual se comienza, y así sucesivamente se sigue con las situaciones planteadas por cada uno de los participantes.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

superior que lo requieran.

La experiencia de los grupos operativos se ha desarrollado en base a ocho consideraciones relevantes.

- Los participantes especialistas son los que actúan en representación y por mandato de su institución, lo cual ha permitido dar continuidad y permanencia al Grupo, más allá de los cambios habidos en las instituciones.
- El trabajo es conjunto, pero con el mayor respeto por la autonomía de cada universidad participante. Cada institución recoge y utiliza los resultados de la manera que le parezca más conveniente, en términos de sus políticas y realidades internas.
- La actitud de los especialistas y de las instituciones integrantes es más colaborativa que consumidora. Eso les hace tener una inclinación favorable al trabajo en conjunto en beneficio de todo el Grupo.
- La convergencia en la determinación de temas o problemas relevantes. De acuerdo con la metodología se hace una revisión de las sugerencias de trabajo que propone cada institución en función de sus problemas y requerimientos internos que ameritan una atención más urgente. Luego, se selecciona, por consenso, el o los temas sobre los cuales se trabajará.
- El método de selección de los temas por común acuerdo conduce, por lo general, a aquellos que afectan más a la mayoría de las instituciones. Se logra así un interés más amplio y una mayor motivación por completar los proyectos que se inician.
- La decisión de enfrentar mancomunadamente los problemas seleccionados, hace que en ellos trabajen tanto quienes los han sugerido como primera prioridad, como aquellos que no tienen tanta urgencia. Así se logra que cada institución, que tiene un tema de interés prioritario, disponga de un equipo de especialistas externos que participan en conjunto en la búsqueda de respuestas.
- La claridad en la formulación de objetivos, en la asignación de tareas y en la especificación de plazos, conforma un plan de trabajo en torno a un proyecto adecuadamente definido. Además se enfatiza la autoevaluación.
- La metodología empleada permite una modalidad de trabajo

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

en la cual, aunque se ejecuta en conjunto, cada uno trabaja simultáneamente en función de sus propias necesidades y extrae lo que le sirve o le interesa mayormente. Es decir, se trabaja en conjunto pero con un sentido intrainstitucional.

La metodología de los Grupos Operativos no ha funcionado en igual forma en todos los países que conforman la red. Sin embargo, ha habido experiencias de organización en varios de ellos. Un ejemplo de un funcionamiento adecuado es el caso chileno, el que vale la pena reseñar como una forma de ejemplificar su operación.

El Grupo Operativo chileno está compuesto por ocho universidades de distintas regiones del país. Cada universidad participante ha asignado uno o dos especialistas. El grupo de especialistas se reúne tres o cuatro veces en el año, rotando en las distintas universidades participantes. Estas reuniones duran un día. En la mañana la universidad anfitriona organiza un seminario o taller interno con participación abierta de sus académicos, aprovechando la presencia de los especialistas del Grupo para tratar algún tema de interés institucional. La tarde se dedica al trabajo propio del Grupo, en especial para analizar el estado de avance de las responsabilidades asignadas y programar las actividades del período siguiente.

El trabajo de los especialistas chilenos, al igual que el del resto de los países se realiza, como se ha dicho, en torno a un proyecto generalmente bienal. En las reuniones trimestrales cada cual da cuenta del estado de avance del proyecto en su institución, de los problemas surgidos y de las modificaciones que se estima necesario introducir. Además se plantean temas coyunturales que con frecuencia dan origen a los seminarios que se realizan en las sesiones siguientes. A la fecha se registran veintiséis reuniones realizadas con este procedimiento.

El éxito del trabajo con el Grupo Operativo chileno puede atribuirse al método mismo, a la institucionalización de la participación, que se ha traducido en otorgar tiempo a los académicos y aportar los recursos necesarios, a la calidad del grupo humano que ha actuado en forma sistemática y constante, a la claridad de metas y plazos y a la autonomía de las instituciones participantes para tomar en consideración sólo aquellas recomendaciones que resultan coherentes con sus políticas internas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

II EL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA. SURGIMIENTO Y DESARROLLO EN LA DECADA DE LOS AÑOS 80.

Como se ha dicho, siguiendo la lógica general que ha orientado su actividad, en el Programa de Gestión y Política Universitaria se pueden distinguir cinco etapas sucesivas en la década de los años ochenta: Etapa Preparatoria (1980-1982); Constitución de la Red Regional (1982-1983); Evaluación del Perfeccionamiento Pedagógico de los Docentes (1984-1985); Nueva Conceptualización de la Función Docente (1986-1987); Conceptualización y Evaluación de la Calidad de la Docencia (1988-1989). En los años 90 se producen nuevas tendencias que conducen a una orientación más diversificada y práctica del Programa. A continuación se describen y analizan las cinco etapas del Programa para los años 80.

1 Primera Etapa. El Surgimiento del Programa (1980-1982)

1.1 Contexto en que surge el Programa de Políticas Gestión Universitaria

El Programa se inició en una época en que se perfilaban algunas tendencias centrales de la educación superior en la región. Entre ellas dos principales ⁽⁵⁾.

a) Crecimiento Acelerado de la Educación Superior

Este crecimiento fue organizado por cuatro situaciones: Incremento de la población estudiantil, aumento del número y tipo de instituciones, más candidatos a ingresar a la educación superior y una mayor población académica. Expresado en cifras, la matrícula en educación superior de América Latina creció de 630 mil alumnos en 1960 a un millón quinientos mil en 1970 y a poco menos de cinco millones en 1980 ⁽⁶⁾. Por otra parte, en 1930 existían en el continente 82 instituciones de educación superior, en 1978 había 280 universidades y otras 600 instituciones en este nivel educativo.

A modo de explicación se decía entonces que el crecimiento correspondía a cambios en las estrategias de desarrollo, en las políticas públicas que estaban insertas en un "modelo sustitutivo sofisticado" en el que existía un enfoque de modernización y de cambio estructural. Además, por el papel de las agencias y organizaciones internacionales de cooperación, cuyas políticas

⁵ Lavados Iván, La Universidad en América Latina, En CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina Antecedentes y Perspectivas, Santiago, 1984.

⁶ UNESCO, Statistical Yearbook 1982, París 1982.

estuvieron fuertemente influidas por los enfoques prevalecientes sobre el desarrollo. Como causas más directas vinculadas al crecimiento se mencionaban: La demanda social por mayor educación; las políticas públicas especialmente de finales de los 60 y principios de los 70; el crecimiento demográfico de las cohortes correspondientes y el ingreso masivo de la mujer a la educación superior.

En este contexto destacaba el mayor crecimiento relativo de la educación superior privada, que en 1980 ya representaba más del 40% del total de las instituciones y más del 25% de la matrícula.

Se indicaba además que el mayor crecimiento en la educación superior era el de la población académica. En efecto, en 1965 existían 111 mil docentes en la educación superior en el continente. En 1980 eran 608 mil ⁽⁷⁾ incrementándose con una tasa del 14,3% durante la década de los 70. Esto se debía a múltiples factores, siendo los más importantes la institucionalización de la investigación en la universidad, y la incorporación masiva de profesores de jornada completa, con la idea de estimular en todas las disciplinas y niveles de la educación superior un mayor desarrollo conjunto de la docencia y la investigación.

b) Diversificación de la Educación Superior.

Durante los últimos veinte años se había producido un importante proceso de diversificación de la educación superior en América Latina aumentando el número de alumnos y la matrícula en diferentes tipos de instituciones: Universidades, Institutos Profesionales, Centros de Educación Tecnológica, etc.

Paralelo a esta diversificación, se había ido produciendo un proceso de diferenciación, referido a los aspectos cualitativos del sistema de educación superior. Obviamente los sistemas nacionales eran mucho menos homogéneos a comienzos de los 80 que en los años 60 y existía una clara y nítida estratificación entre las instituciones.

En un análisis presentado por CINDA ⁽⁸⁾ se hacía ver que la existencia de universidades públicas de buen nivel en el continente había requerido de un esfuerzo extraordinario del Estado. Debido a los niveles alcanzados en el gasto fiscal para educación superior y a los enfoques y modelos de desarrollo prevalecientes, parecía que se había llegado a un límite difícil de superar. Es más, existían claras evidencias en muchos países

⁷

González Luis Eduardo, Evaluación del estado actual de la Pedagogía Universitaria en América Latina. Análisis de la Encuesta de CINDA. En CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina 2^a parte Evaluación y Proyecciones, Santiago, 1986, pág 23.

⁸

Lavados Iván, La Universidad en América Latina, En Pedagogía Universitaria. Antecedentes y Perspectivas. op cit.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

de una disminución de los recursos públicos hacia el sector educación y, dentro de éste, a la educación superior.

Las universidades privadas de buen nivel en el continente habían tenido un apoyo importante y directo del Estado o de la cooperación internacional; o bien estaban crecientemente vinculadas al sector productivo nacional, especialmente al de carácter manufacturero. Teniendo presente los límites en el gasto fiscal anteriormente señalado, la crisis de la cooperación internacional y el deterioro relativo de los sectores productivos indicados, se postulaba que era difícil que se dieran condiciones favorables para la consolidación de un número importante de nuevas universidades privadas de buen nivel. A la luz de estos antecedentes, se preveía que el crecimiento futuro de la educación superior estaría asociado a instituciones privadas de carácter docente, lo que acentuaría y profundizaría el proceso de diversificación -diferenciación- estratificación, situación que ha sido corroborada con el tiempo.

1.2 Origen del Programa

El reconocimiento de las necesidades locales de los establecimientos de educación superior y de la creciente importancia de compartir los problemas y enfrentarlos mancomunadamente dió origen al Programa. Con el transcurrir del tiempo se fue tomando mayor conciencia de la importancia de la función docente y de la necesidad de que los profesores ejercieran su tarea como tales, manejando los elementos pedagógicos necesarios para enfrentar sistemas masivos sin deteriorar la calidad académica requerida por la educación de tercer nivel.

A partir de la segunda mitad de la década de los setenta, se habían iniciado en América Latina y el Caribe una serie de esfuerzos orientados a la capacitación pedagógica de los profesores de educación superior. Estas actividades, que llegaron a ser frecuentes en los planteles de la Región, eran variadas y revestían características diversas, según los establecimientos y organizaciones que los habían abordado. Los profesores, por su parte, habían mostrado, en general, un verdadero interés en participar en actividades sistemáticas de capacitación, convencidos de la importancia que ellas tenían para lograr un mejor desempeño docente.

Para implementar acciones de perfeccionamiento pedagógico, muchas universidades locales no contaban con los recursos y el apoyo necesario. Por ello acudieron a diversos organismos de cooperación internacional para solicitar apoyo y financiamiento. En vista de la magnitud del problema y reconociendo la existencia de programas locales bien establecidos de formación pedagógica en diversos establecimientos superiores de la región, las universidades miembros de CINDA consideraron que uno de los mecanismos más

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

efectivos para aprovechar mejor los recursos disponibles y compartir la experiencia existente sería la organización de un programa regional que tendría, entre otros, el objetivo de coordinar, difundir y apoyar los programas locales por medio de reuniones técnicas, publicaciones y promoción de acciones de cooperación horizontal.

Originalmente se pensó que el programa debería estar centrado en la preparación pedagógica de los profesores del campo de la ingeniería y la tecnología, que parecía ser un área relevante y con demandas urgentes de apoyo en metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, el resultado de una consulta regional que realizó CINDA en 1980 a 82 instituciones de educación superior sobre programas o actividades de capacitación pedagógica, uso de ayuda audiovisual, diseño y evaluación curricular y programas de educación continua, mostró la conveniencia de trabajar en forma amplia en las distintas áreas del conocimiento, debido a que existía una creciente preocupación por mejorar la docencia universitaria en diversas áreas disciplinarias⁹).

Entre los desafíos y las soluciones que se consideraron prioritarios en la época estaban los siguientes¹⁰).

- Atender simultáneamente a una mayor cantidad de estudiantes, considerando sus diferencias individuales, sin deteriorar la calidad académica y sin un aumento excesivo de los costos de enseñanza.
- Reducir la repitencia y deserción, manteniendo las exigencias de conocimientos y habilidades mínimos requeridos para el ejercicio profesional en una determinada disciplina.
- Adecuarse al ritmo de avance de la ciencia y la tecnología, compatibilizando las exigencias funcionales que demanda el empleo de los recién egresados con sus posibilidades de perfeccionamiento permanente.
- Ponderar adecuadamente la formación integral y en ciencias básicas, con las demandas de especialización de los sectores productivo y de servicios.

Con estos elementos CINDA preparó en 1981, un proyecto que presentó al Programa de Desarrollo Educativo (PREDE) de OEA. Además colaboró en la formulación de varios de los proyectos

⁹ CINDA Proyecto de Formación y Capacitación de Profesores Universitarios en Ejercicio. Santiago Mimeo Septiembre de 1980.

¹⁰ CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas, Santiago, Chile 1984, págs 11 y 12

locales presentados en forma integrada por diversas universidades regionales para su financiamiento a dicha institución. Una vez aprobados y de común acuerdo con el PREDE (OEA) se integraron en el "Proyecto de Cooperación en Pedagogía Universitaria" de CINDA que inició formalmente sus actividades en 1982.

Una de las bases más importantes de éste, fue que los distintos proyectos locales conservarían su individualidad y autonomía de operación, siendo favorecidos, en cambio, por el mayor dinamismo que significaba participar activamente en un proceso de intercambio y colaboración con un grupo de centros con experiencias complementarias. Esto dio origen, además, a varias acciones de cooperación horizontal universitaria, mecanismo que posteriormente ha demostrado tener un efecto extraordinariamente positivo y permanente.

La incorporación de los proyectos locales en este proyecto de alcance regional único e integrador, permitió el conocimiento y difusión de experiencias reales, su análisis en común y el intercambio de resultados por medio de reuniones técnicas. Este método de trabajo demostró, además, tener un efecto multiplicador importante, permitiendo aprovechar al máximo los recursos y proyectar al ámbito internacional la experiencia y resultados de los distintos grupos locales con un positivo enriquecimiento mutuo.

2 Segunda Etapa: La Constitución de la Red Regional (1982-1983)

El Proyecto organizó con los centros participantes un Primer Seminario Técnico Internacional que se llevo a cabo en la Escuela Politécnica del Litoral en Guayaquil, en agosto de 1982. En este Seminario, al que asistieron representantes de doce universidades regionales, se acordó establecer un campo de acción más amplio y permanente que trascendiera el marco original, para dar mayor continuidad y estructuración a las acciones de coordinación y cooperación entre los participantes. Se acordó también encomendar a CINDA la responsabilidad de la coordinación regional ⁽¹¹⁾. En esta forma el Proyecto se transformó en una red regional que se denominó "Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria" ⁽¹²⁾.

Este Programa creció rápidamente. En 1983 ya contaba con la participación de 24 centros universitarios correspondientes a Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, México, Perú,

¹¹ CINDA, FPU N°4. Informe sobre la Primera Reunión Técnica del Proyecto Regional PREDE/OEA-CINDA, Santiago, Chile, septiembre 1982.

¹² Ver: Informe sobre la Primera Reunión Técnica del Proyecto PREDE/OEA-CINDA, Documento FPU N° 4, CINDA, septiembre 1982.

República Dominicana y Venezuela, además de la Unión de Instituciones de Educación Superior del Caribe y del interés mostrado por establecimientos de otros países como Argentina.⁽¹³⁾

Su principal propósito fue contribuir al mejoramiento cualitativo de la docencia en la educación superior de América Latina y promover una utilización más amplia de técnicas pedagógicas y recursos de aprendizaje. Es decir:

- Perfeccionar los sistemas de capacitación pedagógica existentes y establecer mecanismos que ampliaran las oportunidades de perfeccionamiento de los profesores en actividad en las universidades.
- Mejorar las condiciones pedagógicas y didácticas del trabajo docente en las distintas disciplinas y carreras ofrecidas por las universidades.
- Promover un cambio de actitud del profesor frente a los alumnos, estimulando su interés por las innovaciones y facilitar su participación activa en el desarrollo de éstas y en el manejo de técnicas docentes y de evaluación no tradicionales, mejorando así la condición académica.
- Fomentar la investigación y experimentación de métodos y medios de formación de docentes y demás personal académico universitario.

Para ello se propusieron varios objetivos inmediatos entre los cuales cabe señalar:

- Identificar los programas y especialistas preocupados por la pedagogía universitaria, cuyos esfuerzos, generalmente aislados, tuvieron una mayor efectividad y alcance por medio de un adecuado reconocimiento y coordinación.
- Contribuir a dar a la formación y capacitación pedagógica universitaria la importancia que debe tener como elemento básico de la capacitación y perfeccionamiento de los profesores universitarios.
- Proporcionar elementos y antecedentes para el desarrollo y uso de metodologías adecuadas para la formación y capacitación pedagógica de profesores en servicio que, sin alejarlos de sus actividades docentes, pudiera darles una capacitación básica que complementadas con labores de aplicación y seguimiento dieran permanencia a la capacitación.

13

Cinda; Pedagogía Universitaria en América Latina Antecedentes y Perspectivas pág 13.

- Facilitar el intercambio y difusión de experiencias en materia de pedagogía y tecnología educativa universitaria y estimular la investigación en dichos campos, en especial por medio de acciones de cooperación horizontal universitaria.
- Mejorar en forma cualitativa la pedagogía universitaria en América Latina, estableciendo sistemas de cobertura amplia y actividad permanente, cuya metodología sería fácil extender a diversas disciplinas y carreras.
- Elevar la capacidad de estudio, comprensión y retención de los alumnos disminuyendo la repitencia y deserción académicas.

El Programa a través de la red y sus actividades intentaba dar respuesta a algunos de los problemas y desafíos más relevantes de la Universidad Latinoamericana. El esfuerzo se centró principalmente en el perfeccionamiento pedagógico de los docentes, si bien deben mencionarse también acciones destinadas a mejorar aspectos de planificación y administración académica, innovaciones metodológicas y la producción de medios. El simple listado de las principales actividades ejecutadas permite visualizar el trabajo realizado:

- Cursos sobre diversos temas, como el de audiovisuales y otros realizados en la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela.
- Programas sistemáticos y los talleres de formación de docentes, como los organizados por la Universidad Madre y Maestra y la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU) de la República Dominicana, la Universidad de Guayaquil, la Universidad Católica de Chile y el Programa de la Unión de Universidades del Caribe.
- Desarrollo de un modelo para detectar necesidades e intereses de capacitación para los docentes, como el propuesto por la Universidad Nacional de Heredia, en Costa Rica.
- Los talleres de formación con seguimiento, como el implantado en la Escuela Politécnica del Litoral en Ecuador.
- Los programas de formación conjuntos con la difusión y la investigación en educación como el realizado en la Universidad Autónoma de Coahuila, Yucatán y Aguascalientes, en México, que, además, plantearon un programa en común de desarrollo de la docencia y la investigación educativa.
- La complementación de la preparación de postgrado con la especialidad y la formación docente, planteado por el COPPE de la Universidad Federal de Río de Janeiro, en Brasil.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- La creación y desarrollo de actividades académicas sobre educación universitaria de los distintos establecimientos.
- Intercambio de especialistas como el de la Universidad del Valle y Universidad del Norte en Colombia, Universidad Madre y Maestra de Santo Domingo y Escuela Politécnica del Litoral, de Ecuador.
- Participación conjunta de profesores de la Universidad de los Andes, y de la ESPOL, sobre Nuevos Métodos de Enseñanza de la Ingeniería, organizada por UNESCO y UPADl en la Universidad de San Juan, Argentina.
- Preparación y administración de una Encuesta Pedagógica Universitaria Latinoamericana, que se extendió a otras instituciones, con el fin de reunir información sobre los principales centros universitarios de la Región. En base a esta información el Programa editó un Directorio Regional sobre Pedagogía Universitaria.⁽¹⁴⁾
- Convenio con UNESCO para la preparación de un Directorio Latinoamericano sobre Aplicación e Investigación en Tecnología Educativa en Ingeniería, para lo cual se realizó una encuesta a las principales facultades y escuelas de ingeniería del hemisferio.
- Convenio CINDA-COPPE de la Universidad Federal de Río de Janeiro que permitió a docentes de otras universidades de América Latina participar en cursos de postgrado sobre docencia universitaria.
- Intercambio de folletos y documentos sobre diversos tópicos en relación a la pedagogía universitaria.
- Intercambios de programas computacionales entre dos de las universidades participantes. Intercambio de producciones de video educativo entre la Universidad Católica del Perú y la Universidad Católica de Chile.

En agosto de 1983 se realizó en la Universidad de los Andes, en Bogotá, el Segundo Seminario Técnico Internacional, con la participación de veintitrés instituciones de Educación Superior de la región⁽¹⁵⁾. En esa ocasión se pudo constatar el avance logrado en las diversas experiencias realizadas y se acordó publicar e intercambiar documentos y experiencias. Surgió así el primer libro "Pedagogía Universitaria en América Latina. Antecedentes y Perspectivas" (1984).

14

CINDA, Directorio de Centros y Programas de Pedagogía Universitaria en América Latina. Santiago 1983.

15

CINDA, FPU N16. Informe sobre la Segunda Reunión Técnica del Proyecto Regional PREDE/OEA-CINDA. Santiago, Chile, septiembre de 1983.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

En este libro se daban ya algunas respuestas a los desafíos planteados al inicio del Programa, lo cual implicaba cambios sustantivos en la docencia universitaria y, por tanto, de los actores que en ella participaban, es decir, estudiantes, administradores y profesores, así como también en los factores involucrados en el proceso docente, como son las metodologías, las técnicas, las actividades y los medios. Las soluciones que se formulaban se referían a innovaciones a nivel de facultades y a nivel de aula.

A nivel de facultades las más frecuentes eran⁽¹⁶⁾:

- Cambios en la planificación académica, incorporando la definición de perfiles profesionales y la reelaboración de planes de estudios coherentes con dichos perfiles.
- Racionalización de la administración académica, introduciendo el criterio de optimización de los recursos e infraestructura, flexibilizando los currículos, modulando horarios e incrementando el número de profesores de jornada completa.
- Publicación de documentos y elaboración de materiales orientados a apoyar la pedagogía universitaria.
- Realización de investigaciones y preparación de investigadores especializados en docencia universitaria.

A nivel de aula destacaban:

- Sistematización de la planificación de la docencia por medio de programas de instrucción que incluyeran la formulación de objetivos más precisos, la especificación de las formas en que se alcanzaban estos objetivos y los términos en que se determinaba su logro.
- Introducción de nuevas metodologías que, por lo general, tendían a privilegiar la participación activa del estudiante y su gestión más directa en el aprendizaje, tales como: métodos de autoinstrucción, sistemas de enseñanza personalizada, instrucción programada, trabajo grupal, técnicas de juego y simulación y talleres que integran la teoría y la práctica.
- Diversificación de los medios y canales de traspaso de información que amplifican la acción del docente e incluso permiten la educación no presencial y a distancia. Entre ellos se mencionaban los auditivos; los visuales; los

¹⁶

Cinda, "Pedagogía Universitaria en América Latina Antecedentes y Perspectivas" op.cit pág 12.

audiovisuales; las maquinas y computadores y, por cierto, la combinación de varios de ellos, pareciendo ser la tendencia al uso de multimedios, la que se visualizaba con mayores posibilidades y perspectivas.

- Perfeccionamiento de los sistemas de evaluación, considerando no sólo los resultados (evaluación sumativa) sino los niveles iniciales (evaluación diagnóstica), los procesos (evaluación formativa) y los factores y recursos que influían en los resultados. También se incorporaba el perfeccionamiento de los instrumentos de medición, por el incremento del uso de pruebas objetivas, de bancos de pruebas y la mecanización de correcciones. Se enfatizaba también el control sobre el dominio de los objetivos (evaluación referida a criterios), más que la jerarquización de los estudiantes según su rango en su grupo de referencia (evaluación referida a norma).

Se señalaba además que para implementar las innovaciones del proceso docente, tanto a nivel de facultad como a nivel de aula, se había tratado de intervenir principalmente provocando cambios de actitudes y conductas en los actores que participaban en dicho proceso. Sin embargo, esto se centraba sólo en los profesores. La intervención sobre los administradores era escasa y aún más reducida sobre los estudiantes. De ahí que resultara importante evaluar el impacto logrado por el perfeccionamiento pedagógico de los docentes, actividad central en aquella época.

Por este motivo se propuso evaluar la incidencia del perfeccionamiento pedagógico de los docentes, lo que constituyó el proyecto principal para el bienio siguiente.

3 Tercera Etapa. Evaluación del Perfeccionamiento Pedagógico de los Docentes (1984-1985).

Durante el bienio 1984-85, la red de centros constituida por el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria, se estableció en forma estable orientando sus trabajos en términos más definidos hacia la evaluación de la efectividad real de los programas de perfeccionamiento en pedagogía universitaria en el mejoramiento de la docencia.

Para ese entonces había aumentado la necesidad de revisar cómo se asumía y organizaba la función docente universitaria y el enfoque general de su desempeño institucional. En esta perspectiva se apreciaba una mayor preocupación por revalorizar y dignificar dicha función, destinando a ella los mejores académicos, ponderándola en mejor forma en relación con la actividad universitaria global, estimulando la innovación y creatividad en docencia, y dando a los profesores la oportunidad y medios para capacitarse en la delicada y muy especializada tarea de formar

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

profesionales.⁽¹⁷⁾

Uno de los mecanismos más importantes, reconocidos en esa época para el mejoramiento cualitativo de la docencia, que por cierto mantiene vigencia en la actualidad, es el perfeccionamiento del profesor universitario en cuanto a su capacidad como docente. Anteriormente se consideraba que la única condición que debía cumplir un profesor universitario como tal era tener una gran competencia y conocimiento en la disciplina a su cargo, poniendo más énfasis en los contenidos del aprendizaje que en la forma en que éstos se entregaban. Esto constituía una limitación importante, no sólo para la calidad de la docencia entregada, sino muy en especial, para la eficiencia con que se impartía y para la eficacia en el aprendizaje. La necesidad de una mejora sustancial de la calidad de la docencia se había visto acentuada por la mayor demanda por educación superior, por la presión de los movimientos de reforma, y por la mayor profesionalización del profesor universitario.

Cabe recordar que dentro del proceso expansivo de la educación superior, la tasa de aumento de los docentes fue en la década de los setenta mayor que el crecimiento de la de los estudiantes. En estas circunstancias los profesores pasaron de ser un grupo reducido, a constituir un contingente significativo de profesionales dedicados a la enseñanza superior, debiendo enfrentar cursos tanto o más numerosos que en los niveles primarios y secundarios de la educación⁽¹⁸⁾.

3.1 El Planteamiento del Proyecto Evaluativo

Con el propósito de evaluar el impacto de los programas de perfeccionamiento docente se organizó un proyecto bienal que culminó con el Tercer Seminario Técnico Internacional en Pedagogía Universitaria. Este se realizó en Lima, del 12 al 15 de agosto de 1985, en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En este proyecto se formuló un modelo que contemplaba: el esfuerzo, el proceso, la eficacia, la eficiencia, el impacto y la relevancia de los programas de Pedagogía Universitaria, así como las proyecciones o reorientaciones que surgieran de esta evaluación. El modelo se tradujo en un conjunto de preguntas orientadoras, que se plantearían previamente a cada una de las

¹⁷ En este sentido se ha hecho una extensión de la acepción del término "Pedagogía Universitaria" aplicándolo en vez del de "Docencia Universitaria". Si bien los educados no son niños (paidos), sí son personas en proceso de formación, lo cual conlleva a una acción integral más compleja que la de enseñanza (docere). La acepción "androgogía", si bien puede ser más correcta, es de uso menos frecuente y se utiliza más bien en la educación de adultos.

¹⁸ UNESCO. Op. cit.

instituciones participantes, como una guía para la preparación de los trabajos respectivos.

Este proyecto tuvo tres objetivos específicos:

- Conocer el estado de avance y el desarrollo de los proyectos y programas en curso y promover acuerdos de cooperación horizontal entre las instituciones participantes en el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria.
- Analizar el impacto real que habían tenido los programas de capacitación pedagógica y otras experiencias realizadas sobre:
 - . la actividad docente regular;
 - . los niveles de aprendizaje de los estudiantes y la calidad de los egresados;
 - . la planificación macrocurricular (proyección de carreras, perfiles profesionales, concepciones curriculares, etc.);
 - . la organización académica y la estructura institucional (creación de centros de pedagogía, incorporación de programas en las vicerrectorías, cambios organizacionales, etc.).
- Proponer recomendaciones generales y particulares que contribuyeran a una más adecuada orientación de los programas y experiencias de mejoramiento cualitativo de la docencia superior.

Para lograr estos tres objetivos, se propuso organizar el trabajo del bienio en torno a cuatro temas centrales, vinculados al impacto que los programas de pedagogía universitaria habían tenido en:

- El Trabajo Cotidiano de los Profesores Capacitados.

Verificar si los principios, metodologías y técnicas pedagógicas adquiridas eran aplicadas sistemáticamente en la elaboración de programas y dictación de los cursos y si habían contribuido a mejorar la enseñanza.

- El Aprendizaje y el Trabajo de los Alumnos.

Conocer si como efecto de los programas de pedagogía universitaria, había mejorado el rendimiento académico, sus técnicas y hábitos de estudio, y si era posible percibir condiciones de aprendizaje más favorables. Asimismo, averiguar en qué medida los egresados utilizaban la preparación recibida, cómo era valorada y si se habían detectado cambios en los profesores

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

capacitados pedagógicamente.

- La Planificación Macrocurricular.

Determinar si la formulación de los perfiles profesionales y la organización de los currículos se planteaban en función de diagnósticos apropiados al campo ocupacional, ponderándose adecuadamente la formación general y especializada, y jerarquizando convenientemente los aspectos constitutivos del currículo.

- La Organización Académica.

Evaluar si la organización había mejorado estructuralmente y apreciar si la mayor relación de los estudios con el ejercicio profesional había facilitado una mayor coherencia de las actividades del aprendizaje.

Dado que se trataba de una evaluación exploratoria, se sugirió que para preparar los trabajos institucionales se utilizaran técnicas simples para recopilar la información. Por ejemplo, administración de encuestas a docentes y a una muestra reducida de estudiantes (5 a 10) en cursos dictados por profesores capacitados en pedagogía universitaria. Igualmente, se sugirió realizar entrevistas estructuradas a egresados (también del orden de 5 a 10) de algunas carreras correspondientes a las últimas tres promociones. Respecto a los otros puntos, se propuso usar la técnica de consulta a informantes versados, tomando en consideración la opinión de personas con formación y posiciones diferentes, que conocieran a fondo los temas tratados.

Como resultado de lo anterior, los trabajos de evaluación realizados por cada institución tuvieron una base empírica, que permitió extraer conclusiones y proponer recomendaciones tanto particulares como de carácter general.

El proyecto se implementó mediante una encuesta distribuida en 1983 entre un número amplio de instituciones de educación superior de América Latina y en particular a las participantes en el Programa Latinoamericano de Pedagogía Universitaria de CINDA. Se contó, además, en los países respectivos con el apoyo del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES), de Colombia, y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México.

Pese a su extensión y al trabajo que implicó, un total de 79 instituciones de doce países de América Latina y el Caribe respondieron la encuesta. Estas instituciones tenían un total de 1.183.318 alumnos y 126.531 profesores. El aporte más significativo correspondió a México con una cobertura de 95.099 docentes y a Colombia con 11.421 profesores, lo que se explica por

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

la participación de ANUIES e ICFES en la distribución de la encuesta.

El cuestionario constaba de dos bloques. El primero con 11 ítemes destinados a identificar la institución y caracterizarla en término de su tamaño, áreas de cobertura y niveles de estudio ofrecidos en las distintas áreas. El segundo bloque, con 18 ítemes, se refería a la capacitación pedagógica de los docentes de cada institución incluyendo cuatro aspectos:

- El tipo de capacitación ofrecida, la forma de administración y adscripción institucional de los cursos, seminarios o programas de perfeccionamiento pedagógico para profesores.
- Los temas tratados para el perfeccionamiento docente, para determinar los contenidos con mayor referencia, así como los posibles vacíos o aspectos que aparecían con menor énfasis.
- Las proyecciones del perfeccionamiento docente a futuro.
- Las posibilidades de facilitar y fomentar el intercambio entre instituciones y especialistas en Pedagogía Universitaria en América Latina.

3.2 Caracterización de las Instituciones Encuestadas

Para visualizar las características académicas de las 79 entidades que respondieron al cuestionario, se puede señalar que ellas incluían 146 Programas Académicos orientados a grados de Licenciatura, 75 de Maestría, 42 de Bachillerato y 23 de Doctorado en diversas disciplinas. Además, estas instituciones impartían 115 carreras profesionales y 47 a nivel de técnico. Estos antecedentes muestran que se trataba de establecimientos con un alto grado de desarrollo académico dentro de la región.

A pesar de que no todas las instituciones encuestadas disponían de antecedentes globales sobre la jornada de trabajo de sus profesores (48,1 % de los docentes no estaba categorizado por su horario), a lo menos un 14,7% de los profesores era de jornada completa.

3.3 Resultados de la Evaluación

Los resultados y el análisis global de la evaluación fueron publicados en 1986 en un segundo libro titulado "Pedagogía Universitaria en América Latina" Segunda Parte: Evaluación y Proyecciones, del que sigue se resumen algunos de los resultados más relevantes de dicha evaluación.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

De los antecedentes procesados se desprendía que pese a que muchos docentes mantenían la modalidad de cátedra tradicional, eran ellos mismos, así como las autoridades universitarias quienes, a partir de la década de los 70, habían tomado conciencia de los avances en educación y de la necesidad de incorporar métodos alternativos para enfrentar la expansión de la matrícula y mantener o mejorar la calidad de la docencia.

a) Cobertura de los programas de capacitación docente en la región a comienzos de los 80.

Las instituciones encuestadas habían empezado a dictar, desde mediados de los años 70 charlas y cursos sobre técnicas de enseñanza a los profesores universitarios, habiendo sido, en general, las Facultades de Medicina las pioneras en este campo. De acuerdo con los antecedentes disponibles, el 96,2% de los establecimientos encuestados tenía alguna experiencia en la formación docente de sus profesores, y el resto estaba interesado por iniciar trabajos en esta área. El 84,4% contaba con programas en actividad.

Casi todos los programas de capacitación pedagógica tenían carácter estable y, en su mayoría, abarcaban simultáneamente a varias facultades o áreas. El 88% de ellas contaba con centros o unidades a cargo de estas funciones y en otro 10% había interés por crearlas a corto plazo. A lo anterior se sumaba la existencia de grupos de especialistas, no necesariamente institucionalizados, que trabajaban en este campo. Se pudo constatar que a lo menos 73 de los 79 establecimientos encuestados tenían alguna forma estructurada para desarrollar capacitación docente. En ellos se desempeñaban a lo menos 284 especialistas y 441 administrativos, lo que da un total de 725 personas⁽¹⁹⁾.

Pese a que no se dispuso de información agregada exacta sobre el total de docentes capacitados, de los datos se desprendía que a lo menos el 38% de los profesores de jornada completa tenían, a esa fecha, alguna capacitación pedagógica, de los que el 42,6% la había recibido a nivel avanzado. La situación era similar para los profesores de media jornada de los cuales a lo menos, el 30,6% tenía alguna capacitación pedagógica, la mitad de ellos a un nivel avanzado. Como era de esperar, esta proporción bajaba significativamente para el caso de los profesores por hora, de los que sólo el 17,5 % había recibido formación en este campo. De ellos poco más de un tercio correspondía a un nivel avanzado.

Estos antecedentes mostraban el enorme esfuerzo que estaban realizando las universidades de la región para mejorar su docencia, permitiendo constatar los avances logrados. Pero, al

¹⁹ Pedagogía Universitaria en América Latina 2 ~ Parte op.cit pág 28.

mismo tiempo, mostraban la magnitud de lo que quedaba por hacer. La menor cobertura, en el caso de los docentes de tiempo parcial, planteaba la necesidad de formular programas de capacitación especiales para ellos, como módulos, estructurados en forma simple y en términos sintéticos que pudieran ser aplicados masivamente mediante una modalidad de educación a distancia, no presencial o de autoinstrucción⁽²⁰⁾.

La participación de los docentes en estas actividades de formación pedagógica eran en la mayor parte de los casos voluntaria, sin embargo, en 14 de los establecimientos analizados era obligatoria y en otras 23 instituciones como requisito de promoción para la carrera docente.

b) Características y contenidos de la capacitación docente ofrecida a comienzos de los años 80.

El análisis de los contenidos de los programas de capacitación pedagógica, sobre aproximadamente el 60% de las instituciones, permitía comprobar que, en relación al proceso enseñanza- aprendizaje, el tema de mayor recurrencia era el de "Evaluación", incluido explícitamente en a lo menos el 46% de los programas impartidos. En este sentido se ponía énfasis en los conceptos generales sobre evaluación y en la construcción de instrumentos adecuados. Todo lo referente a evaluación de procesos y de los agentes educativos, era, tratado con menor frecuencia, aunque se notaba un claro interés por incluirlos a futuro. En este aspecto, un conjunto importante de universidades planteaba la necesidad de contar con asesoría externa.

La "planificación docente" era otro tema incluido con bastante frecuencia en los programas de capacitación (47% de los casos). Destacaban entre los contenidos: la formulación de objetivos de aprendizaje y el diseño de instrucción. Estos dos aspectos eran los que requerían menos asesoría y donde, probablemente, se disponía de más documentación y materiales.

El tema "fundamentos teóricos del currículo" aparecía tratado, con menor frecuencia en los programas de capacitación, que los de evaluación y planificación, salvo en lo referente a los fundamentos psicológicos (teorías y modelos de aprendizaje). Sólo un tercio de los programas incluía en sus contenidos fundamentos filosóficos, pero una de cada cinco instituciones pensaba que

20

Fue justamente esta situación de menos capacitación pedagógica de los docentes de jornada parcial la que motivó a uno de los especialistas de CINDA a preparar material de Autoinstrucción sobre el tema. Ver González, Luis Eduardo. Métodos y Técnicas Docentes para Profesores No Pedagógicos, Santiago, UNESCO, 1989.

éstos deberían aumentarse a futuro. Los fundamentos sociológicos estaban incorporados con una frecuencia levemente mayor que los fundamentos filosóficos, existiendo también bastante interés por aumentarlos. Dentro del tema fundamentos teóricos, los fundamentos político- económicos del currículo eran los menos tratados en los programas de capacitación docente, aunque también había una alta la proporción que se proponía incorporarlos a futuro.

El tema "aspectos metodológicos" era considerado aproximadamente un tercio de los programas de capacitación docente. Dentro de él era incluido con mayor frecuencia el contenido de las metodologías grupales, ya que lo consideraban a lo menos 42 de los 79 programas. Entre estas metodologías, algunas instituciones incorporaban también juegos didácticos. Estas cifras reflejaban un definido interés por promover una docencia más dinámica y participativa. Con una frecuencia considerablemente menor, dentro del tema aspectos metodológicos, aparecían contenidos sobre autoinstrucción y enseñanza programada. Algo similar ocurría con la enseñanza personalizada.

En relación con el tema "medios y técnicas de apoyo al aprendizaje", el uso de audiovisuales aparecía tratado con frecuencia en los programas de capacitación docente. Los contenidos referidos a computadores y máquinas de enseñar no parecían estar suficientemente cubiertos en relación a la creciente importancia que este tipo de medios había ido adquiriendo en esos años. Pero la preocupación por incorporar dichos contenidos a futuro estaba presente.

Siguiendo con el análisis temático de los programas de capacitación docente, el tema de la planificación a nivel de facultad era tratado en el 28,5% de los casos, teniendo una mayor frecuencia relativa el de elaboración de planes de estudio. Otro contenido frecuentemente incluido era la elaboración de perfiles profesionales, lo cual se esperaba aumentar. Muy vinculado a lo anterior estaba el tema de detección de necesidades, considerado en menor proporción dentro de los programas, aunque por secuencia lógica debería ser previo a la formulación de perfiles.

Por último, del análisis técnico de los programas, se detectó que uno de cada cuatro tenía algún contenido referido a la "administración y control curricular" (horarios, salas, cumplimientos de objetivos de aprendizaje, tasas de reprobación, etc.). Tal vez esta situación se daba porque no se consideraba prioritario que los profesores participaran directamente en estas actividades. Sólo en tres establecimientos había contenidos sobre administración académica, tema que no parecía ser relevante en los programas de perfeccionamiento docente en esos años.

c) Análisis de los contenidos en los programas de capacitación docente de comienzos de los años 80.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

El análisis de los contenidos de los programas de capacitación mostraban un enfoque pedagógico que podría caracterizarse como tecnológico y pragmático. En concordancia con lo anterior, el énfasis estaba en los temas de planificación curricular (objetivos, diseño de instrucción) y evaluación del aprendizaje (concepto general y construcción de instrumentos). Sin embargo, se notaba cierta incoherencia de este enfoque tecnológico, en cuanto al uso de medios audiovisuales, computadores y máquinas de enseñar.

Consecuente con el enfoque de los programas de capacitación, fuertemente influidos por las tendencias estadounidenses de la tecnología educativa (Bloom, Gagné, Ofiesh, Keller, etc.), se notaba un tratamiento menor de los aspectos más críticos desarrollados en las corrientes de innovación pedagógica europeas (Lobrot, Giroux, Baudelot, Bordieu, Freinet, etc), reflejado además en algunas ausencias temáticas, tales como los distintos fundamentos que orientan las transformaciones educativas y las diversas metodologías derivadas de ellos, con excepción, quizás, del trabajo grupal incorporado en la mayoría de los programas.

Los resultados mostraban también que, en general, quedaban relegado a un segundo plano temas como la planificación macrocurricular y la administración académica. El esfuerzo se había centrado, únicamente, en capacitar a profesores, casi exclusivamente, al trabajo de aula.

d) Proyecciones de la capacitación docente a comienzos de los 80.

Por circunstancias explicables, los datos recogidos de los establecimientos encuestados sobre su actividad futura en pedagogía universitaria no tuvieron toda la precisión deseable. Sin embargo, en términos generales, permiten establecer que en ellos existían 6.500 docentes universitarios con capacitación pedagógica de nivel avanzado y que, por lo menos en estas instituciones se consideraba seguir capacitando, a este nivel, alrededor de 2.500 profesores adicionales por año. Se contaba, además, con 9.500 profesores capacitados a nivel básico, esperándose capacitar al menos 4.500 más por año en este nivel.

e) Potencialidad del intercambio y la cooperación interinstitucional.

La información recibida mostró que las instituciones participantes tenían un definido interés en el intercambio de experiencias y en recibir y dar apoyo. Por otra parte, se observó que menos del 50% de los centros de Pedagogía Universitaria contaba con algún medio de difusión e intercambio adecuado, siendo el más frecuente el boletín o revista (48,1% de las instituciones

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

publicaba alguno), seguido por la publicación de documentos de trabajo y, en menor proporción, por la edición de libros o manuales. De aquí la importancia del aporte que significaba el Programa Latinoamericano de Cooperación en Pedagogía Universitaria de CINDA, para facilitar el intercambio y la cooperación horizontal entre las instituciones participantes, uno de cuyos mecanismos más efectivo fue la publicación del Boletín AVANCES y los manuales y libros editados por el Programa.

3.4 Identificación de Algunas Experiencias Relevantes en Pedagogía Universitaria.

El segundo libro sobre Pedagogía Universitaria en América Latina incluyó, además de los resultados de la evaluación otros 19 documentos preparados por las instituciones participantes presentados al Seminario Internacional de Lima. Su objetivo común fue evaluar la influencia de las distintas acciones centradas, en su mayoría, en el perfeccionamiento pedagógico del profesor universitario. Como indicadores de la calidad se utilizaban en la calidad de la función docente: El trabajo cotidiano de los profesores, el aprendizaje de los alumnos, la planificación macrocurricular y la organización o estructura académica de cada institución.

Los trabajos mostraron una gran variedad de enfoques extendiéndose a otros aspectos distintos de la docencia, lo que redundó en enriquecer la visión de lo que estaba ocurriendo en el campo de la Pedagogía Universitaria en América Latina.

De estos 19 trabajos, siete correspondieron a variantes de programas de perfeccionamiento docente con amplio desarrollo. Ellos mostraban un panorama bastante completo de los avances y dificultades, así como de las proyecciones y transformaciones surgidas de experiencias, en algunos casos de más de diez años. Entre estos trabajos se pueden mencionar el Programa de Pedagogía Universitaria de la Pontificia Universidad Católica de Chile; de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, de República Dominicana; la de la Oficina de Educación Médica de la Universidad Austral de Chile; la experiencia habida en la Universidad del Valle en Colombia; y las de la Universidad Católica de Lima, en Perú; de la Universidad de Chile y de la Universidad del Norte, en Colombia.

Otros seis trabajos correspondían a experiencias con menos años de trayectoria, elaborados sobre lo avanzado en este campo, lo que en buena parte se había logrado mediante un intercambio horizontal, como los de la enseñanza de Ingeniería en la Universidad de la Frontera, Chile; las actividades de perfeccionamiento docente en la Universidad de Concepción, Chile y

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

de la Universidad Autónoma de Yucatán, México; la experiencia de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina y de la Universidad de La Serena, Chile.

Además hubo tres trabajos que mostraron experiencias innovadoras en la docencia superior, tales como el de Educación a Distancia en la UNED, Costa Rica; el de Transformación Curricular en la Universidad Católica de Chile; y el de Desarrollo de Material Didáctico en Video en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Hubo además otros dos proyectos del Instituto Tecnológico de Santo Domingo y de la Universidad de Guayaquil, Ecuador y uno presentado por una institución recientemente creada a esa fecha: la Universidad de Tarapacá, Chile.

3.5 Consideraciones y Propuestas Surgidas de la Evaluación de los Programas de Pedagogía Universitaria en la Región.⁽²¹⁾

Basado en el proyecto evaluativo y en las experiencias expuestas se analizó la incidencia de los Programas de Pedagogía Universitaria y de otras actividades en relación a los cuatro ámbitos en que se había centrado la evaluación. Esto es, la actividad docente regular, los niveles de aprendizaje de los estudiantes, la planificación macrocurricular y la organización académica.

a) Incidencia sobre la actividad docente regular

En relación con el trabajo cotidiano de los docentes se consideró logrado un dominio más adecuado de los conceptos fundamentales del proceso educativo. Esto se pudo apreciar en la formulación y presentación de los programas de las diferentes asignaturas de los Planes de Estudio o Pensum, que generalmente estaban diseñados de acuerdo a los perfiles profesionales correspondientes. Los programas de asignatura o syllabus, por otra parte, incluían regularmente objetivos, contenidos, metodologías, procedimientos de evaluación y bibliografía.

Entre los aspectos menos logrados se pudo identificar la existencia de problemas en relación con la aplicación de metodologías activas y participativas, procedimientos e instrumentos de evaluación y utilización de ayudas audiovisuales y computadores. Se confirmó que la clase-conferencia (o magistral) era una realidad en América Latina de la que sería difícil prescindir en un futuro previsible, lo que explicaba, en parte, la falta de aplicación de metodologías activas y participativas y

21

Estas consideraciones y propuestas, así como las del punto siguiente están extractadas casi literalmente del Informe del Tercer Seminario Técnico Internacional realizado en Lima.

señalaba la necesidad de optimizar aquella técnica.

La utilización de ayudas audiovisuales y computadores era considerada importante, señalándose que para su mayor eficiencia, deberían incorporarse en función de los objetivos y en el momento oportuno. Esto también era válido para el uso de videos educativos, que en algunas instituciones ya estaban adquiriendo un auge considerable.

Respecto a procedimientos e instrumentos de medición, aún no se había perfeccionado un diseño y construcción apropiados que permitieran una evaluación más válida y confiable sobre los avances logrados en el campo de la docencia universitaria.

b) Incidencias sobre los niveles de aprendizaje de los alumnos y la calidad de los egresados.

La evaluación de la repercusión de los Programas de Capacitación de Docentes Universitarios en los niveles de aprendizaje de los alumnos fue limitada y prácticamente no hubo seguimiento a egresados. Esta evaluación fue poco precisa, puesto que en las instituciones universitarias coexistían profesores con y sin capacitación pedagógica. De ahí que no era fácil discriminar la influencia de unos y otros hasta que no se produjera una renovación institucional generalizada.

c) Incidencia sobre la planificación macrocurricular

Algunas universidades aplicaban la planificación macrocurricular en conformidad con los estudios de necesidades, pero en su mayoría esta planificación se había realizado únicamente a nivel técnico, sin el apoyo de instrumentos y procedimientos sistemáticos de una metódica científica.

El impacto de los programas y esfuerzos de perfeccionamiento en la docencia universitaria se manifestaba en el alto interés de los profesores capacitados, por continuar participando en estas actividades. No obstante, se evidenciaba la necesidad de ofrecer mayores incentivos a nivel institucional que permitieran incorporar una mayor cantidad de docentes en estos Programas. Para ello se vió conveniente revisar los enfoques iniciales y las modalidades en la realización de los Programas, de modo que resultaran más atractivos a la comunidad académica.

Además se consideró que los programas de perfeccionamiento debían contribuir a una más adecuada formulación de los perfiles profesionales que orientaban los planes de estudio dado que generalmente, estos perfiles mantenían un diseño teórico y no

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

habían significado cambios sustanciales en la formación profesional entregada.

Los programas de perfeccionamiento docente deberían tener también como objetivo lograr la integración teórico-práctica en la formación profesional para establecer la relación de la Universidad con el medio y la comunidad. Hasta el momento esto no se había manifestado adecuadamente, tal vez porque muchos académicos de jornada completa tenían poca relación con el ejercicio profesional.

En perspectiva macrocurricular, y sobre la base de los resultados de los programas de capacitación de los docentes universitarios, se llegó a cuestionar la óptica puramente pedagógica, para plantear un nuevo enfoque educativo integral que incorporara otros agentes internos y externos a las instituciones universitarias.

En el contexto macrocurricular se notaba también un vacío en cuanto a la promoción de lo latinoamericano, entendido como la presencia de todos aquellos aspectos valóricos y cognitivos que son propios y característicos de la cultura regional.

d) Incidencia sobre la organización académica.

Los resultados mostraron que la incidencia de los programas de capacitación pedagógica en la organización académica había sido limitada, ya que la contribución de los Centros o Programas de Pedagogía Universitaria en la capacitación de autoridades administrativas para realizar nuevas funciones técnicas, y facilitar la interrelación horizontal y vertical en sus instituciones había sido sólo ocasional.

Sin embargo, se había comprobado que las estructuras académicas eran a veces demasiado rígidas, coartando posibilidades de experimentación e innovación curriculares. Se había podido comprobar también la necesidad de afectar el clima o ambiente organizacional para que resultara favorable a dichas innovaciones.

3.6 Proposiciones para el Mejoramiento de la Docencia Superior en la Región.

a) Criterios Generales

Al respecto, se formularon las siguientes proposiciones:

- Destacar la conveniencia que la Universidad Latinoamericana reflexionara acerca de su participación en el desarrollo y la integración regional, desde la óptica de los valores latinoamericanos.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- Considerar la docencia como elemento de articulación de la investigación y de la proyección a la comunidad para el cumplimiento de los fines de la Universidad.
- Percibir la docencia como un proceso organizado, intencionado y sistemático, a través del cual promover, dirigir, conducir o facilitar aprendizajes significativos. Los aprendizajes serían significativos en la medida que se relacionaran de manera sustantiva con la estructura cognoscitiva del participante y con el propósito social de los mismos. En otras palabras, la significatividad del aprendizaje trascendería el ámbito personal del individuo para hacer referencia a su entorno sociocultural, donde residían los valores y patrones culturales predominantes, en sus dimensiones históricas.
- Destacar la necesidad de plantear criterios generales, a partir de los cuales las instituciones universitarias elaboraran sus propios perfiles docentes, respetándose así el factor de variedad, por razones de orden social y cultural.

Los criterios fundamentales sugeridos fueron de compromiso con:

- . la identidad institucional
- . la identidad nacional
- . la identidad latinoamericana
- . el alumno
- . lo técnico-científico

El orden de importancia de estos criterios se consideró dependiente de la valoración que se les asignara de acuerdo con el contexto en el cual serían considerados.

- Señalar la importancia que tenía para el perfeccionamiento docente el desarrollo de habilidades instruccionales, la búsqueda de una visión dignificante del trabajo educativo, la integración de profesores y la divulgación del contenido filosófico conceptual de cada institución.

b) Lineamientos metodológicos

Se recomendó que el enfoque metodológico de los programas se orientare a partir de una visión integradora que incluyera diversos agentes educativos como los profesores, administradores y alumnos y no centrado exclusivamente en el docente, como había sido lo usual hasta ese momento. Metodológicamente debería trabajarse a partir de asesorías educativas, con participación en diseño curricular, investigación en docencia, extensión al

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

exterior y al interior de la institución, integrando todas estas modalidades de manera global. Ello permitiría representar significativamente una visión compleja y problemática de la docencia universitaria. Debería incluirse en esta visión la realidad del entorno y la necesaria vinculación entre universidad, sector productivo y de servicios. Estos podían constituir elementos generadores para repensar y reprogramar la docencia.

Para facilitar y hacer viables las innovaciones en docencia superior, se señaló la necesidad de establecer estrategias que involucraran a las autoridades institucionales.

En cuanto a las modalidades de entrenamiento, capacitación y especialización en docencia universitaria para profesores en ejercicio, se propuso diferenciar entre diversas actividades complementarias e incluso simultáneas, tales como:

- Cursos monográficos cortos, flexibles y de amplia cobertura en pedagogía universitaria.
- Programas de post-título de especialización profesional ofrecidos a través de asignaturas y otras actividades articuladas y coherentes. Se sugirió que éstos sólo dieran derecho a diplomas de especialización y no se constituyeran en programas académicos de postgrado, diferenciándose así de los grados académicos que otorgan las Facultades de Educación (bachiller, licenciado, magister, doctor).
- Programas académicos regulares, preferentemente dependientes de las propias Facultades de Educación, dirigidos a formar especialistas en Educación Superior, dedicados a la investigación y desarrollo educativo en este campo, integrados a un sistema académico y postgrado en educación.

Se propuso también una mayor diversificación metodológica para la capacitación, que incluyera tutoría, lectura dirigida, enseñanza a distancia y talleres de microenseñanza.

En relación con lo anterior, se propuso desarrollar estrategias para incrementar la participación de los cuerpos docentes en este tipo de programas.

Se recomendó que las experiencias aisladas sobre microenseñanza, producción de programas y materiales audiovisuales de apoyo a la docencia, fueran incorporados a planes integrales en cada institución y asumidas dentro de una concepción curricular global y coherente.

c) Acciones concretas sugeridas

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Se consideró de vital importancia la cooperación que pudiese darse entre las universidades, señalándose la necesidad de vincular los programas docentes de las instituciones regionales y de cada país. Un ejemplo concreto de esta cooperación interinstitucional eran los Seminarios Técnicos del Programa CINDA, que habían demostrado ser un medio eficaz para promover el encuentro, la comunicación y el apoyo mutuo. Se proponía en este mismo sentido, que las instituciones participantes favorecieran la cooperación e intercambio horizontal y promovieran la contratación de consultores latinoamericanos cuando hubiera necesidad de ello en la región.

Se estimó necesario continuar ininterrumpidamente con la evaluación formativa de las actividades regionales para el mejoramiento de la docencia, manteniendo el intercambio permanente de resultados.

Para ello, se propuso que cada unidad académica o facultad contara con centros de apoyo educativo, coordinados a nivel de cada institución. Sus funciones, además de la capacitación pedagógica docente, serían la de recopilar información y realizar estudios generados sobre la base de las necesidades e inquietudes propias de cada facultad, que deberían llegar a las autoridades pertinentes según determinados objetivos. Se debería promover, además, acciones remediales y la generación de estrategias que fueran desde programas específicos de nivelación para alumnos y docentes hasta la reformulación del pensum o plan de estudio de pre y postgrado. Todo lo anterior de acuerdo a los lineamientos y objetivos generales de desarrollo que se hubiera fijado cada institución.

Se propuso, por último, aumentar sustantivamente la producción común, la coordinación y el intercambio de material didáctico y audiovisual, en particular entre quienes ya habían adquirido cierta experiencia en la producción y uso de videos didácticos. Se recomendó también, que en el planeamiento, investigación, producción y evaluación de los recursos audiovisuales participaran tanto los especialistas en los temas tratados como los comunicadores y los expertos en educación.

El trabajo ejecutado en este campo hasta la fecha había permitido reunir una importante cantidad de materiales y experiencias. Sus resultados mostraban la existencia de una mayor conciencia y de una actitud favorable de los profesores hacia el cambio. Dadas estas condiciones, parecía ser el momento de plantear una nueva etapa que trascendiera la planificación, implementación y evaluación de cursos, tratando de explorar alternativas más integrales, que incorporaran también los aspectos macrocurriculares, tendientes a hacer más relevante y fructífera la formación de los profesionales que se requerían para el desarrollo de América Latina. De ahí la importancia de que los

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

programas de pedagogía universitaria fueran los impulsores de programas de renovación educativa, en los cuales se incorporaran otros agentes (administrativos, alumnos, material docente, etc.) y se contemplaran, además de la enseñanza-aprendizaje, los aspectos institucionales y, por sobre todo, las condiciones externas que caracterizan y determinan los procesos educativos de la región.

4. Cuarta Etapa: La nueva conceptualización de la función docente (1986-1987).

4.1 Referentes contextuales

La etapa anterior, centrada en la evaluación del perfeccionamiento docente como mecanismo para producir cambios cualitativos en la educación superior, culminó como se dijo anteriormente, con la publicación del libro: "Pedagogía Universitaria en América Latina. Evaluación y Proyecciones" (1986). En él se concluyó que la capacitación pedagógica de los profesores, si bien es fundamental para mejorar la docencia, resultaba insuficiente si no se daba en un contexto institucional más amplio, en el cual se involucraran también otros agentes del proceso educativo.

En estas circunstancias se decidió iniciar una nueva etapa centrada en la conceptualización de la función docente en la Universidad Latinoamericana. Ello se inició con el Cuarto Seminario Técnico Internacional, llevado a cabo en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), República Dominicana, del 24 al 26 de septiembre de 1986.

Su propósito fue desarrollar una conceptualización, que permitiera orientar, desde la perspectiva de las propias instituciones, las estrategias y mecanismos que contribuyeran a su mejoramiento. Esto implicaba no sólo considerar lo directamente referido al proceso de enseñanza -aprendizaje, sino todo el amplio espectro de acciones y condiciones que involucra 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, y otros.

La necesidad de conceptualizar la función docente y posteriormente la calidad de la misma, surgió, entre otras razones, como un requerimiento frente a dos características importantes de la educación de nivel terciario en la región: la heterogeneidad y la segmentación.

La **heterogeneidad** estaba dada, en primer lugar, por una tasa de cobertura muy diferente entre los países de la región con

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

diverso grado de desarrollo.

En segundo término, se daba por la diversidad de instituciones públicas y privadas, con diferente prestigio y seriedad en su servicio educativo. Entre estas instituciones se podían distinguir:

- Las grandes universidades estatales de carácter masivo, en muchos casos con acceso libre y prácticamente gratuito, como ocurría, entre otros, en Venezuela, en Argentina, Ecuador y México. Estas universidades crecieron enormemente, sin cambiar sus métodos tradicionales de enseñanza, lo cual afectó la calidad de su educación. En algunos casos esta estrategia era explícitamente apoyada por los Gobiernos como una forma de absorber a la juventud desocupada con un costo menor que otras alternativas. A estas instituciones tendían a concurrir los sectores más pobres que no podían financiar de otro modo sus estudios.
- Los establecimientos privados masivos, que a fin de maximizar utilidades se concentraban generalmente en carreras de corta duración y bajo costo de implementación, como las del sector de servicios administrativos. A estas instituciones accedían las capas medias de la sociedad.
- Los establecimientos de élite. Se trataba de instituciones altamente especializadas, generalmente en el sector tecnológico. Algunas de ellas eran estatales con aranceles de matrícula bajos, en las cuales la selección se realizaba sobre una base exclusivamente académica. Pero, como se sabe, esta selección estaba sesgada por la preparación de una educación secundaria de calidad a la cual sólo tenían acceso los sectores medios y altos de la sociedad. Otras, correspondían a establecimientos privados, generalmente algo más amplios en las disciplinas que cubrían, y que agregaban a las exigencias académicas altos aranceles de matrícula, con lo cual el estudiantado se concentraba en sectores de mayores ingresos.

En tercer lugar, la heterogeneidad estaba dada por la diversificación de los niveles de carreras, con diferente duración y gran variedad de denominaciones, que incluso en ciertos casos llevaban a otorgar distintos títulos con estudios similares.

Esta heterogeneidad de la educación terciaria permitía distinguir diversos tipos de entidades. Desde los centros tecnológicos más simples, que se centraban en la enseñanza de una

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

sola carrera de nivel técnico, hasta las denominadas universidades de investigación o **universidades complejas**, que eran multifacéticas y tenían diversificada su actividad académica. Dichas instituciones correspondían a un segmento relativamente pequeño en comparación con el total de instituciones de la educación terciaria en la región.

Las instituciones participantes en el Programa de CINDA correspondían a universidades complejas. Por ello este libro se refiere básicamente a ellas y en tal sentido se utiliza en las páginas siguientes el término universidad.

La **segmentación** estaba dada por la generación de circuitos educativos-laborales asociados a los diferentes tipos de instituciones. Así una misma carrera y un mismo título o grado académico conducía a diferentes circuitos educativo-laborales dependiendo de la institución que lo otorgaba.

En general, como se ha dicho, los sectores más pobres tendían a ir a las universidades estatales gratuitas y masivas, los sectores medios a las instituciones privadas que impartían carreras cortas y los sectores medios altos y altos a instituciones de élite. Se cumplía así que diferentes sectores sociales asistían a distintos tipos de instituciones. Ello devenía en posteriores diferencias en las posibilidades de empleo y de salarios, reproduciéndose así la inequidad social existente.

También existía segmentación por género. Los hombres iban a ciertas carreras y las mujeres a otras.

Se detectaba además que las relaciones que llevaban a definir la segmentación se habían hecho más complejas por diversas razones, tres de las cuales se considerarían más relevantes.

En primer lugar, por la incorporación más generalizada de la mujer a la educación superior, incorporándose a carreras tradicionalmente masculinas como Ingeniería y Derecho, aunque sin

desconocer la tendencia a la feminización de ciertas carreras como las del área de Educación.⁽²²⁾

En segundo lugar, por la mayor democratización de la educación superior, que había dejado de ser un privilegio exclusivo del sector de mayores ingresos, lo cual produjo cambios en la composición del alumnado que resultaba cada vez más heterogéneo, si bien se mantenía un cierto número reducido de instituciones destinadas preferentemente a minorías de élite.

En tercer término, de las opiniones vertidas surgía también la conjetura que la segmentación de origen socioeconómico, referida a la trayectoria laboral del egresado, estaba dada más por los vínculos familiares y sociales de cada estudiante (salvo los casos de alumnos muy destacados en ciertas carreras), que por la institución donde realizaba los estudios. Es decir, los egresados de la misma carrera y de la misma institución de educación superior podían tener historias laborales muy diversas dependiendo de su círculo de relaciones sociales. Salvo, por cierto, la pequeña proporción de profesionales que egresaba de instituciones de élite, ya sea por sus características académicas o por la composición socioeconómica de su alumnado.

Frente a esta heterogeneidad y segmentación surgía, obviamente, una pregunta de carácter tanto ético como técnico. ¿Cómo se puede mejorar la educación postsecundaria y homogeneizar las posibilidades educativas para los jóvenes?

La respuesta no era simple y planteaba a los educadores un desafío, tanto de carácter teórico como práctico. En el plano teórico surgía el problema de la relevancia de la educación. Aparecían entonces diferentes opciones y distintas conceptualizaciones de calidad de la educación. En el terreno de lo práctico concurrían un conjunto de problemas de carácter socioeconómico, político, demográfico y pedagógico-metodológico.

Era evidente entonces, la necesidad de plantear la función docente en forma más amplia y no sólo focalizada en las actividades de enseñanza aprendizaje. Esto es, tomando en cuenta los agentes, los procesos y los referentes valóricos, conceptuales y teóricos, que incidían en ella.

4.2 Referentes conceptuales de la Función Docente

Los seres humanos son por naturaleza gregarios. De ahí que tiendan a agruparse en comunidades y que hagan esfuerzos por conservarlas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

A partir de ello surgen dos elementos que son fundamentales para la educación: el poder y la cultura.

El **poder** está asociado a la forma en que se organiza una comunidad. El poder se genera y se ejerce a través de las diversas estructuras concéntricas de la sociedad, partiendo desde el núcleo básico que es la familia, hasta la humanidad toda, pasando por un conjunto de instituciones sociales intermedias como son los clanes familiares, las clases sociales, los grupos étnicos, y las naciones con el conjunto de instituciones que las componen, incluyendo las organizaciones político administrativas, las organizaciones productivas y las instituciones educativas.

La **cultura** puede interpretarse como el conjunto de códigos que regulan y cohesionan una organización social. La cultura es, por tanto, una expresión simbólica que se refleja principalmente a través del lenguaje y el tipo de interacción entre los miembros de una comunidad.

Estos dos pilares de toda sociedad, poder y cultura, son interactivos entre sí. La cultura justifica y norma el poder y a su vez el poder hace prevalecer ciertos códigos sociales por sobre otros. Además, ambos son dinámicos, es decir están en permanente transformación. El comportamiento de las personas en una organización social está determinado por la forma en que cada cual internaliza su situación relativa al poder y por la forma en que interpreta los códigos de su cultura. Surge así una síntesis propia e individual que es, a su vez, parte de una síntesis colectiva para un determinado grupo en un momento de la historia.

La universidad es una institución social intermedia, que por sus características peculiares es **reproductora de la cultura** prevalente en la sociedad en la cual se inserta. También es **creadora de cultura**, interfiriendo y dinamizando la sociedad de la cual es parte. Esto implica que la universidad es también sostenedora y regeneradora de la estructura de poder, lo cual la diferencia de otras instancias sociales donde se reproduce la cultura.

En las universidades complejas concurren todos estos factores y dimensiones del ser humano, lo cual se refleja en sus áreas de trabajo: Las ciencias sociales, que estudian las relaciones del poder y la cultura; las ciencias naturales, que estudian la realidad del universo; las ciencias de la persona, que estudian el comportamiento humano; las humanidades, que se concentran en la razón, la lengua y la historia; las artes, que se refieren a la belleza. En algunas universidades se agrega la teología que analiza lo anterior desde la perspectiva de la Fe.

Estas áreas de trabajo se implementan por medio de tres

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

funciones principales que la sociedad ha encomendado a la universidad: la investigación y creación cultural⁽²³⁾, la extensión⁽²⁴⁾ y la docencia, las cuales se apoyan en dos funciones internas que son la gestión⁽²⁵⁾ y el perfeccionamiento académico⁽²⁶⁾. Estas funciones están imbricadas y son interactivas, de modo que resulta difícil aislarlas unas de otras. Por ejemplo, al desarrollar un alumno una memoria de título resolviendo un problema de la comunidad, se está implementado docencia, se efectúa investigación, se realiza extensión y detrás de ello hay una función de gestión y de perfeccionamiento del docente que participa como supervisor. Pero, todas ellas son funciones diferentes entre sí y no siempre van juntas.

En este sentido, es oportuno recordar que el Programa Políticas y Gestión Universitaria de CINDA, así como este libro se centran en la función docente.

La docencia es la actividad central, el eje, en el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Percibida en forma específica, como se dijo anteriormente, la docencia se comprende como un proceso organizado, intencionado y sistemático a través del cual se promueven, se dirigen, se conducen o se facilitan aprendizajes significativos.

En términos generales se puede decir que la función docente es **todo proceso de reproducción cultural orientado a la formación y el desarrollo de las personas que participan en él, y por lo cual reciben una acreditación social válida dentro de la cultura en la cual se realiza**. Dicho proceso se realiza a través de la interacción formadora y la transferencia de información referida a: valores, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y

23 En forma muy simplificada y resumida se podría caracterizar la función de investigación como toda la actividad académica destinada a crear cultura y a generar nueva información. En este mismo plano se ubica también la creación artística.

24 La función de extensión tiene una doble dimensión. Por una parte la de difusión destinada a promover la cultura fuera del ámbito universitario y, por otra, la de apropiación, que es exactamente inversa a la anterior. En otras palabras, está relacionada con la entrada y salida de información codificada hacia y desde la Universidad. Entre otras muchas actividades la función de extensión incluye: las estaciones de radio y T.V. universitarias, las editoriales, las prácticas de los estudiantes y las estadias de los profesores en las industrias o servicios; la producción de bienes, las asesorías y servicios adicionales a la docencia que la Universidad presta al sector productivo estatal y privado; los estudios de oferta y demanda de cantidad y tipo de profesionales requerido que realiza para sus carreras; el contacto con egresados; las oficinas de colocaciones; las actividades artísticas; las conferencias; la detección de problemas en los ministerios o en la comunidad; etc.

25 La función de gestión es aquella destinada a articular las otras funciones universitarias. Entre otras se pueden citar las de planificación, administración y supervisión, así como otras de apoyo a la docencia, investigación y comunicación.

26 En muchos casos no se considera el perfeccionamiento como una función académica separada, en parte porque debido a la falta de recursos esta función no puede desarrollarse como se quisiera. El perfeccionamiento incluye la especialización de los académicos, su formación en los aspectos pedagógicos, y el desarrollo de sus capacidades para la investigación y la realización de actividades de extensión.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

conocimientos.

El proceso de reproducción cultural consiste, básicamente, en la reelaboración, codificación, procesamiento y comunicación de **una parte del conjunto de información acumulada y disponible** en una institución educativa, en un determinado momento histórico. Ello implica que siempre existe un conjunto de criterios y procedimientos para:

- seleccionar la información que se va a transferir, esto es la parte de la cultura que se va a reproducir;
- ordenar e implementar y evaluar todas las actividades que de modo indirecto o directo influyen en la transformación de las personas que participan en un proceso docente

Al producto resultante de aplicar estos criterios y procedimientos se le denomina **currículo**.

La función docente en una Universidad comprende, por tanto, un conjunto de acciones tales como: la definición de las concepciones curriculares que guían a la institución; la determinación de los perfiles profesionales; el tipo de práctica profesional que realizan 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 grado; la determinación de crear o cerrar carreras; la forma en que se implementan programas de educación continua y, por cierto, todo lo referido al proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Toda función docente está orientada por ciertas concepciones valóricas, no con una coherencia absoluta, sino como tendencias predominantes. Estas se refieren a concepciones curriculares que se expresan en las políticas institucionales, en los planes y programas de estudios y en las actitudes de los profesores, administradores y alumnos, las que se reflejan particularmente en las características y comportamientos de los profesionales que egresan de una institución.

Las distintas concepciones curriculares y sus referentes empíricos⁽²⁷⁾, conducen a diferentes orientaciones de la función docente. Esto obliga a ser cautos y evitar criterios absolutistas para establecer pautas generales y cerradas de evaluación de la calidad de la docencia superior, lo cual, en definitiva, corresponde hacer a las instituciones basadas en sus propias definiciones. Sin embargo, como se verá más adelante, es posible especificar algunos factores que pueden incidir en ella.

27

Ver CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina. Tercera Parte. Conceptualización de la Función Docente y Mejoramiento de la Educación Superior, Santiago, 1988.

Como se aprecia, existe una clara ampliación del ámbito de la docencia que trasciende el acto pedagógico en el aula para preocuparse del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto mayor. La docencia se concibe entonces como una función institucional cuyo fin es la formación de personas capaces de sostener o transformar su entorno cultural.

Esta conceptualización explica, en parte, los resultados de trabajos anteriores que demostraban la insuficiente efectividad de las estrategias que intentaban adicionar un complemento pedagógico a los docentes, sin una adecuada concepción integradora, sin un cambio de actitud de todos los actores involucrados, sin una definición de políticas institucionales y sin una perspectiva más amplia que comprendiera lo cultural y lo social⁽²⁸⁾.

4.3 Logros y actividades del bienio

Dentro de esta nueva concepción de la función docente, se llevaron a cabo durante el bienio diversas experiencias cuyos resultados y logros se expusieron en el tercer libro de la serie "Pedagogía Universitaria en América Latina"⁽²⁹⁾. Tres ideas centrales se pueden colegir del trabajo ejecutado hasta esa época:

En primer lugar, se reconoce que la docencia no sólo compete al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al conjunto de actividades colaterales vinculadas a dicho proceso. Por tanto, para mejorar la educación superior no es suficiente abordar el perfeccionamiento pedagógico de los profesores, si no que es necesario actuar sobre el conjunto de los otros elementos, antes mencionados, que intervienen, y que tienen mucho que ver con la denominada administración curricular y académica. Justamente a partir de estas consideraciones se comenzó a visualizar la necesidad de investigar los otros factores y, por tanto, ampliar el ámbito temático del Programa de CINDA.

En segundo término, se releva que la docencia es la actividad fundamental de toda institución de educación terciaria, incluyendo las universidades complejas. Es así como es posible concebir entidades post-secundarias de docencia que no realicen investigación, si no que se nutren de la investigación de terceros y que tampoco hacen extensión. Sin embargo, no es posible concebir una

²⁸ Ver González, Luis Eduardo. En Pedagogía Universitaria en América Latina, Segunda Parte Santiago, CINDA 1986. Op. cit

²⁹ CINDA, Pedagogía Universitaria en América Latina Tercera Parte, Op. cit.

entidad de educación superior sin docencia, la que por lo demás requiere, generalmente de más del 80% del presupuesto y del tiempo de los académicos en las universidades complejas. A partir de esto, el Programa ha destacado la necesidad de evaluar mejor la docencia y darle una mayor incidencia a su ponderación en la carrera académica, hasta entonces centrada casi únicamente en la investigación. Una visión retrospectiva indica que en ello, ciertamente, ha habido logros en la región.

En tercer término, se concluye que en las universidades complejas, como las participantes en el programa, las funciones de investigación, docencia, extensión y gestión universitaria, no necesariamente corresponden a actividades que deban ser realizadas siempre por un mismo individuo, sino a funciones traslapadas, difícilmente separables, pero que se ejecutan a nivel de unidades académicas. Se creó conciencia que un destacado investigador no necesariamente tiene que ser un buen profesor, y tampoco un buen profesor, por ese solo hecho, requiere ser un buen investigador. Surgía así la figura del profesor-educador que se respeta y valora como tal, lo cual rompe con una tradición bastante acendrada en la universidad latinoamericana tradicional. Esta figura posteriormente se ha revertido y masificado con el incremento de la demanda de profesores por la creación de nuevas entidades privadas en los años 90. En la actualidad, como ocurría con la educación media, el docente especialista en una materia se desplaza en varias instituciones enseñándole. Por cierto, que los excesos a que puede conducir esta situación son negativos.

Además de estos elementos conceptuales, en el libro se da cuenta del conjunto de proyectos y actividades realizadas por el Programa durante el período correspondiente.

Entre los proyectos realizados por los participantes del Programa destacan entre otros: la preparación de un marco teórico para la función docente, en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo; la conceptualización del docente universitario como constructor de una cultura de la Paz, en la Pontificia Universidad Católica del Perú; el desarrollo del perfil del docente universitario, en la Universidad de Costa Rica; las bases metodológicas para el mejoramiento de la calidad de la educación, en la Pontificia Universidad Católica de Chile; la reconstrucción conceptual para el mejoramiento de la docencia, en la Universidad del Valle en Colombia; una nueva aproximación al logro de la excelencia, en la Universidad del Norte en Colombia; las experiencias para mejorar la docencia, en la Universidad de

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Concepción, en Chile; el desarrollo de un Instituto de Perfeccionamiento Docente, en la Universidad de Guayaquil, en Ecuador; el programa de especialización en Pedagogía Universitaria, en la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, y el Centro Experimental de Tecnología Educativa, en la ESPOL, en Ecuador.

Las actividades del Programa se clasificaron en Actividades de Apoyo (acciones de coordinación y difusión entre los centros), Actividades de Enlace (intercambio y relación de especialistas de los centros) y Actividades de Producción (ejecución de investigaciones y estudios orientados a seminarios técnicos y publicación de documentos y libros del Programa). Entre ellas destacaban algunas como las mencionadas a continuación:

a) Actividades de Apoyo

- Planificación, programación y coordinación de las actividades de la red, ejecutadas por CINDA con la participación directa de las instituciones miembros. Además de la comunicación permanente por correspondencia, los coordinadores del proyecto llevaron a cabo diversas misiones destinadas a preparar y apoyar actividades específicas de la red a realizarse en diversos países.
- Edición periódica del Boletín Informativo AVANCES, que se constituyó en un excelente mecanismo de relación y difusión entre los participantes. Hasta esa fecha se habían publicado cinco números.

b) Actividades de Enlace

- Organización de Seminarios Locales sobre Pedagogía Universitaria en los países, originados en los Seminarios Técnicos Internacionales de CINDA. Entre ellos: El Seminario de Didáctica Universitaria, organizado por la Universidad de Costa Rica (San José, Costa Rica, junio 1985), el Seminario Nacional de Pedagogía Universitaria, organizado por la Universidad del Bío-Bío (Concepción, Chile, Diciembre de 1985), el Seminario sobre Docencia Universitaria, organizado por la Universidad de La Serena (La Serena, Chile, 1986) y otros.
- El Intercambio de especialistas. El Programa ha facilitado el apoyo y la colaboración de especialistas de las universidades participantes dentro del concepto de cooperación horizontal. Entre ellos se pueden citar los estudios de docentes ecuatorianos en Chile y Perú, de profesores colombianos en Brasil y Santo Domingo, la visita de especialistas peruanos a Chile y otras acciones similares.
- Asesorías y Seminarios de Adiestramiento. El Programa ha

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

contribuido a la organización de cursos y seminarios sobre docencia para autoridades universitarias, con participación de especialistas internacionales que forman parte de las instituciones miembros. Tal es el caso de los realizados por la Universidad de Guayaquil y por la Escuela Politécnica del Litoral en Ecuador. Además el Programa colaboró con organismos internacionales en la identificación de expertos, facilitando así la realización de consultorías al interior de la propia región. En este sentido ha habido también experiencias con UNESCO y el BID.

- Establecimiento de Convenios Interinstitucionales. El Programa ha promovido relaciones específicas entre instituciones afines, a través de acuerdos y convenios. Tal es el caso del Programa de Perfeccionamiento en la Enseñanza de la Ingeniería ofrecido por el COPPE, de la Universidad Federal de Río de Janeiro, y del acuerdo sobre Televisión Educativa Universitaria realizado entre las Pontificias Universidades Católica de Chile y del Perú.

c) Actividades de Producción

- Preparación de documentos para los Seminarios Técnicos. A diferencia de otras reuniones internacionales, estos Seminarios Técnicos se realizan en torno a una temática específica acordada de antemano. Los propios participantes contribuyen a elaborar un conjunto de preguntas y a intercambiar consultas, lo que permite orientar mejor el estudio de una situación o problema relevante. Así cada participante realiza a nivel local una pequeña investigación, con lo cual puede aportar a la discusión resultados y datos concretos sobre su realidad local. Por otra parte, se solicita a dos o tres especialistas que elaboren documentos de base sobre el problema en referencia. Por ejemplo, sobre la función docente.

5 Quinta Etapa: La Conceptualización y Evaluación de la Calidad de la Docencia (1988-1989).

5.1 Referentes contextuales

A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, en el contexto de una crisis económica y de importantes transformaciones tecnológicas y sociales, se produjo en la región un movimiento para enfrentar la creciente demanda por educación postsecundaria. Dicha preocupación implicó todo un replanteamiento en relación al desarrollo de recursos humanos de alto nivel y los procesos de formación de profesionales.

Esta situación replanteó el desafío de mejorar la calidad de

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

la docencia superior en la región bajo ciertos condicionamientos de fuerzas tensionales, como eran las de satisfacer las demandas por educación, de avanzar al ritmo de los cambios científico-tecnológicos y de ajustarse a las restricciones de los recursos disponibles.

La mayor demanda por educación estaba relacionada con el hecho que la sociedad había devenido cada vez más dependiente del conocimiento científico-tecnológico, rápidamente creciente, el cual estaba siendo crecientemente valorado como factor fundamental del crecimiento y desarrollo.

Además las estructuras sociales se habían hecho más complejas y la preocupación por la equidad social había dejado de ser sólo un planteamiento de los movimientos de izquierda, para pasar a ser también un postulado de las tendencias de la derecha liberal, que en ese momento se imponía en la mayoría de los países de la región. La preocupación por la equidad no sólo se había centrado en las estructuras sociales, si no que había invadido el campo de la familia e influido, muy especialmente, en el cambio del rol de la mujer.

En consecuencia, hubo un aumento de la relevancia y prestigio social de la educación superior que produjo durante las décadas de los años sesenta y setenta, un gran crecimiento de la demanda por estudios postsecundarios, acentuado por la incorporación masiva de la mujer a este nivel. A ello se sumó el incremento de la población en edad escolar que, en el caso de América Latina, superaba al de los países desarrollados.

Por eso, la matrícula en educación post secundaria creció notablemente en los diferentes países de América Latina. La tasa de cobertura promedio alcanzaba en 1985 al 12% de la población de 20 a 24 años, tasa que casi duplicaba al de los países en vías de desarrollo, y que era algo más de la mitad que la de los países desarrollados.

La respuesta de los sistemas educativos a esta situación fue incrementar la oferta educativa post-secundaria por tres vías diferentes.

Primero, por el aumento del número de alumnos recibidos por los establecimientos estatales existentes, que en algunos países, como México, Argentina y Ecuador, adquirieron un carácter masivo.

Segundo, por la diversificación del tipo de establecimientos de educación post-secundaria, creándose generalmente otros dedicados sólo a docencia, tales como los centros que imparten carreras cortas o los institutos tecnológicos que se sumaron a las universidades tradicionales.

Tercero, por una actitud más abierta del Estado hacia la

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

educación superior y por la creación -a veces indiscriminada- de instituciones privadas, lo que se intensificó a partir de los años ochenta³⁰). Esta variación implicó que de un 15,4% de matrícula total en las instituciones privadas de la región en 1960 se llegó a un 35,2% el año 1985.

Las crisis económicas de los años ochenta implicaron una disminución de la tasas de crecimiento de la cobertura de la educación post-secundaria. Junto a ello, en la mayoría de los países se produjo una disminución neta del gasto fiscal en educación. La distribución del gasto también disminuyó para la educación básica, es decir, el destinado a los más pobres, y aumentando para la educación superior que subió en términos relativos de un 14,3% en 1965 a un 23,4% en 1980, lo que se mantuvo constante hasta 1985. Sin embargo, la situación era bastante disímil por país. Por ejemplo, en Chile bajó en un 13% mientras que en Costa Rica subió un 15% en los primeros años de esta década.

Consecuentemente con lo anterior el presupuesto del gasto fiscal en educación post-secundaria disminuyó considerablemente en algunos países, (Chile y Argentina), lo que significó bajar en 34% y 17%, respectivamente, en relación a lo que había 1970. En algunos países como Brasil, Chile y Venezuela el gasto anual por alumno en moneda constante disminuyó en esos años, mientras que en Argentina, Colombia y México aumentó levemente.

A esta situación, además de los fenómenos de heterogeneidad y segmentación antes descritos, se sumaron un conjunto de situaciones que transformaron los escenarios sociales en los cuales estaba inserta la universidad en América Latina.

En primer lugar, hubo cambios en los perfiles profesionales tradicionales. Las profesiones liberales, asociadas a patrones cul-turales de las élites, pasaron a tener características más pragmáticas y más vinculadas a las demandas de la tecnología vigente.

En segundo lugar, y en íntima relación con lo anterior, varió la composición del mercado laboral. El acceso a la educación post-secundaria ya no garantizaba un buen empleo, aumentando el desempleo entre profesionales lo que en países como Colombia alcanzaba a tasas del 12% en 1984. En consecuencia, las tasas de retorno, tanto social como privada, que reportaban los estudios postsecundarios había bajado en la mayoría de los países de la región. Por ejemplo, en Venezuela la tasa privada bajó de 21% en 1970 a 15% en 1984 y en Colombia de un 25% en 1976 a un 13% en 1985. Todo ello creó frustración e hizo disminuir las expectativas

30

Ver Cinda, Pedagogía Universitaria en América Latina: Tercera Parte. Santiago, 1988. cuadro 5.

profesionales, reforzándose así el interés por lo más pragmático.

En tercer lugar, el crecimiento de la matrícula modificó la composición del estudiantado, que si bien provenía preferentemente de los sectores medios altos y altos, comprendía también una proporción considerable de jóvenes de estratos medios y bajos, que para la región se estimaba en un 10% de hijos de familias campesinas y un 45% de hijos de trabajadores manuales y pequeños comerciantes.

En cuarto término, la dificultad de compatibilizar las demandas del "mercado educacional", sujeto a las influencias de las modas y de las tradiciones, que eran de carácter inmediatista, con las demandas sociales de profesionales, sujetas a una proyección de mayor plazo. Ello redundó en la creación poco racional de carreras y cupos sin una preocupación seria por la posibilidades ocupacionales de los egresados.

En quinto lugar, las dificultades para reasignar adecuadamente recursos en educación superior, de tal modo que se beneficiara principalmente a los sectores de menores ingresos y no a los sectores más favorecidos, como estaba ocurriendo en algunos países como República Dominicana donde el 76% de los subsidios en educación superior iba al quintil de mayores ingresos.

En sexto lugar, por las dificultades de compatibilizar las opciones post-secundarias privadas, cuyo costo por alumno podía ser hasta cuatro veces menos que en las estatales, como en el caso de la universidades católicas de Brasil, y garantizar niveles de excelencia de la docencia impartida.

5.2 Referentes conceptuales

El debate y la reflexión teórica sobre la conceptualización de la calidad, derivó en la imposibilidad de definir la calidad en términos abstractos y absolutos debido a las posturas teleológicas distintas de las diferentes instituciones. Se propuso a cambio un modelo conceptual en el cual se incorporara la autoevaluación institucional como elemento clave de evaluación de la calidad, en torno a los patrones y estados de superación que se fijaba cada institución.

En efecto, se planteó que la calidad de la docencia no existe como tal, en términos absolutos, si no como un concepto relativo, como un término de referencia de carácter comparativo. Algo puede ser de mejor o peor calidad que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia -real o utópico-que esté previamente determinado.

A partir de esta concepción, se pudo establecer una

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

asociación gráfica y explicativa del cambio en la calidad de la educación como un vector sincrónico en el espacio social. Como todo vector, éste tiene una dirección, una magnitud y un sentido.

- La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción curricular expresada en los distintos referentes que orientan todo proceso educativo en una determinada institución.
- La magnitud está dada por la dimensión del cambio que se realice.
- El sentido está definido por el grado de avance o retroceso hacia la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado.
- El sincronismo está dado por los plazos en que se realizan los cambios dentro de un espacio social, también cambiante.
- El espacio social es el entorno sociocultural y económico político en el cual se inserta el proceso educativo. Este espacio educativo es el que en definitiva determina la relevancia del cambio.

El vector que indica un cambio en la calidad de la docencia es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras, e impeditivas, que tienen su origen en diferentes grupos y posturas educativas los que siempre coexisten en toda institución.

El mejoramiento de la calidad de la docencia superior, concebida de esta manera, dejó de ser un proceso unidireccional que podía ser simplemente evaluado por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparecía como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia es decir, de las perspectivas valóricas con las cuales se analicen. Todo ello redundaba en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación podían ser considerados muy positivos para aquellos que compartían ciertos valores y muy negativos para quienes sustentaban valores antagónicos. Un buen ejemplo para comprender mejor esta aseveración lo constituye el debate que ha surgido en torno a las reformas que se produjeron en muchas universidades de la región durante la década de los setenta.

El arco de orientaciones para los procesos educativos era infinito. Sin embargo, se trabajó con algunas tendencias centrales derivadas de las distintas teorías educativas y las diferentes

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

concepciones curriculares⁽³¹⁾.

En las teorías educativas, consideradas como el conjunto de principios filosóficos, antropológicos y sociales que definen y orientan los sistemas educacionales, se distinguen once posturas teleológicas que podrían agruparse en dos categorías, las efectivistas y las funcionalistas⁽³²⁾.

Las **teorías efectivistas** priorizan los resultados: se educa para la adaptación a un modelo ideal preconcebido de persona o sociedad. Dentro de las teorías efectivistas, se pueden distinguir siete posturas teleológicas sobre los propósitos de la educación: 1) lograr una unidad congruente del individuo y del universo; 2) hacer las sociedades o las personas mejores, más virtuosas; 3) entregar conocimientos y formar actitudes para vivir en sociedad; 4) tender a una igualdad social; 5) contribuir a la sobrevivencia de la especie humana; 6) preparar para el trabajo; y, 7) conservar la cultura.

Las **teorías funcionalistas** priorizan los procesos educativos: según ellas se educa para que cada cual apoye el surgimiento de nuevos modelos de persona o de sociedad. Dentro de las teorías funcionalistas, se pueden clasificar otras cuatro posturas teleológicas. La educación es para: 1) aprender a aprender; 2) promover la felicidad; 3) la autorrealización de los educandos; y 4) la educación es un fin en sí mismo.

Cada una de estas teorías puede expresarse en diferentes concepciones curriculares dadas por la forma como se organizan y determinan los "filtros culturales" para seleccionar los contenidos, los métodos, las actividades y los recursos educativos. En efecto, si se considera por una parte las dos categorías que agrupan a las posturas teleológicas de la educación y por otra los dos posibles objetos de transformación a través de una acción educativa -las personas o las culturas- es posible plantear cuatro tipos de concepciones curriculares:

- De **eficiencia adaptativa**, que da prioridad a los resultados de la educación y propone como objeto de educación a los individuos. En las instituciones donde se aplica esta concepción prima un estilo autoritario, muy influido por el positivismo. El profesor se considera muy por encima de los estudiantes, asumiendo una función de dirección y control del proceso de enseñanza aprendizaje. La planificación es rígida y todas las relaciones que se establecen son jerarquizadas y

31 Ver, CINDA Pedagogía Universitaria; Tercera Parte. Santiago, 1988.

32 Davis R. Hudson B Issues and Problems in Planning of Education in Developing Countries. Cambridge, USA, Harvard University Press 1980.

verticalistas. Se podría esperar que el egresado de una institución donde predomina esta concepción curricular llegue a ser una persona responsable, y eficiente en su trabajo. En una sociedad liberal sería individualista y competitivo. En una sociedad socialista sería un servidor público disciplinado y cumplidor.

- De **reconstrucción social**, que prioriza también los resultados de la educación, aunque la función educativa está más orientada al cambio colectivo. Esta concepción está influenciada por la filosofía idealista para la cual la realidad no existe en los objetos, sino en los conceptos y en las ideas. Por tanto, la verdad se conoce en forma corporativa colectiva. Por eso la solidaridad y la colaboración mutua es algo fundamental. En las instituciones en que prima esta concepción se da un ambiente de liderazgos y de lealtades mutuas, de unión espiritual, de compromiso común. La pedagogía es maestrocéntrica, el profesor es un líder carismático con mayor experiencia, que coordina y dirige el proceso de aprendizaje. Se otorga también mucha importancia a las actividades extraprogramáticas integradas al plan regular. La actividad pedagógica, además, da gran importancia a la formación de valores y a la vinculación con la realidad local, existiendo también participación y trabajo en grupo. Los egresados de estas instituciones deberían ser personas solidarias, capacitadas para trabajar en equipo, con características de líderes, comprometidos con su realidad local, interesados por el auto perfeccionamiento e idealistas.

- El **participativo-social**, que fija como objeto de la educación el cambio cultural y colectivo, pero con más acento en los procesos que en los resultados. Esta concepción curricular parte en general de una posición fenomenologista, en la cual, más importante que las cosas en sí son importantes las causas de los fenómenos, las relaciones entre las cosas. En las instituciones donde predomina ésta, hay participación estudiantil y mucho contacto con el sector productivo. Las instituciones son más permeables a la realidad local. Se privilegia la actividad educativa en terreno, y a partir de situaciones emergentes coyunturales, que surgen de los intereses y de los problemas de la comunidad. El profesor tiene una relación más horizontal con los alumnos, es un facilitador que estimula la expresión, la creatividad, el aprendizaje. Cada estudiante es considerado como una persona distinta e independiente, pero comprometido con el resto en la detección de problemas y en la búsqueda de soluciones. Los egresados son más creativos y hábiles para detectar problemas, canalizar opiniones y comprometidos con su realidad local.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- La **centrada en la persona**, que pone mayor énfasis en los procesos que en los resultados, pero el objeto de la educación es la persona, cada individuo. Esta concepción parte de una posición ontológica existencialista. En las instituciones donde primara esta concepción, se daría mucha importancia al trabajo independiente de los alumnos. Se incorporaría no sólo lo intelectual, sino también los sentimientos. Se consideraría, lo lógico y lo psicológico y se valoraría el esfuerzo y el interés. En vez de una disciplina rígida se estipularía la autodisciplina. La docencia sería esencialmente activa, no directiva y se privilegiaría la calidad de los conocimientos más que la cantidad. Se daría mucho énfasis a lo experimental y se insistiría mucho en el método. Se favorecería la originalidad del pensamiento divergente, el espontaneismo. Los profesores actuarían como estimuladores y orientadores del aprendizaje. Las relaciones interpersonales serían horizontales, en un ambiente institucional estimulante y pródigo en bibliotecas, materiales y recursos de aprendizaje. Los egresados de este tipo de instituciones serán personas especializadas, con un gran interés por su campo de trabajo, estarán preparados para resolver problemas y enfrentar situaciones nuevas sin ayuda de nadie. Defenderán con vigor y racionalidad sus puntos de vista, especialmente si son divergentes a los de la mayoría. Serán críticos, analíticos frente a posiciones contrarias, pero las escucharán con respeto. No siempre tendrán buena disposición para trabajar en equipo y rechazarán el autoritarismo y la burocracia.

Además de las orientaciones valóricas, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área, diferentes según: la naturaleza de disciplina; las expectativas de docentes y alumnos; el campo de acción profesional; y la realidad concreta de cada unidad académica.

En consecuencia, toda estrategia para incrementar la calidad de la docencia depende de la capacidad para integrar armónica y diferencialmente los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluyendo los aspectos éticos. De esta manera todo intento para mejorar la calidad de la docencia debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

Sin embargo, para mejorar la calidad era necesario partir de una evaluación, la que se topaba con la carencia de patrones absolutos por las razones que se han dado anteriormente. De ahí que se buscaran modelos evaluativos que consideraran dimensiones flexibles, capaces de ser adaptadas según las orientaciones valóricas de cada institución. Como resultado de esta búsqueda se logró desarrollar y sistematizar un modelo teórico que ha mostrado ser bastante apropiado y que posteriormente fue utilizado como el marco básico para el diseño de un modelo de autoevaluación, base

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

fundamental de la acreditación de instituciones y programas.

5.3 El Modelo CINDA de Evaluación de la Calidad

En general, existe una gran cantidad de modelos para establecer los elementos que pueden incidir sobre la calidad de la docencia en términos institucionales. Entre ellos el modelo sistémico⁽³³⁾, el modelo de evaluación globalizada de Stake⁽³⁴⁾ y el modelo antropológico de Spradley.⁽³⁵⁾

Sobre la base de estos tres modelos se diseñó el Modelo CINDA⁽³⁶⁾ para evaluar la calidad a partir de una diversidad de tipos de instituciones y de una multiplicidad de opciones valóricas que no permite patrones únicos ni la comparabilidad entre ellas.

El modelo formulado contempla las seis dimensiones siguientes para la evaluación de la calidad de la educación:

a) Calidad referida a la **relevancia**

33

El **modelo sistémico** está centrado en los tres componentes básicos de todo sistema: 1) La entrada asociada a la presencia, esto es, el acceso, incorporación y permanencia de los jóvenes de la edad correspondiente; 2) La función de transferencia, que se refiere a los recursos y procesos pedagógicos (equipamiento y recursos didácticos, actores involucrados, objetivos, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje), como administrativos (recursos de apoyo humano de equipamiento y de infraestructura y procesos de administración del currículum, incluyendo horarios, contrataciones de docentes, selección de alumnos, etc.), que pueden estar incidiendo en los cambios que se operan en los estudiantes durante su educación; 3) La salida, dada por la relevancia que tienen los cambios ocurridos en los egresados en relación con el entorno social en el cual se desenvuelven.

34

El **modelo de Stake** comprende siete aspectos sustantivos: 1) descripción institucional y de los componentes o personas involucradas; 2) evaluación del esfuerzo, concebida como la relación entre la energía puesta y los resultados obtenidos; 3) evaluación de la efectividad, entendida como la relación entre los resultados y los objetivos explícitos planteados inicialmente; 4) evaluación de la eficiencia, concebida como la optimización de los costos y plazos para obtener resultados similares; 5) evaluación de los procesos, que consiste en desentrañar las fuerzas impelentes oponentes y retardantes, y del conjunto de otros factores que interactúan afectando a los resultados obtenidos; 6) evaluación de la relevancia considerando la eficacia, es decir el grado en que se produjo un cambio real en el sentido propuesto y el impacto que éste tuvo en el contexto social; la pertinencia, es decir la comprobación que los objetivos propuestos eran realmente los requeridos desde una perspectiva externa; el análisis de los objetivos implícitos o emergentes y, en general, la importancia que la sociedad le atribuyó al cambio; 7) sugerencias que resultan en función de lo evaluado.

35

Asocia un acto educativo a una escena cultural en un determinado ambiente social. Este modelo usa nueve componentes para describir y analizar una escena cultural: 1) Actores involucrados. 2) Espacios donde ocurren los fenómenos sociales. 3) Actividades o acciones acaecidas. 4) Eventos o procesos. 5) Tiempos o plazos. 6) Objetivos que aparecen. 7) Sentimientos detectados. 8) Metas que se establecen, y 9) Distintos roles de los actores en diferentes circunstancias.

Para el análisis de las escenas culturales existen diferentes opciones. Una de ellas es la de las relaciones semánticas que también incluye nueve categorías: 1) Inclusión, para determinar los distintos tipos del objeto de análisis que se conocen; 2) Parcialidad, para diferenciar partes o componentes del objeto de análisis; 3) Causa efecto, para establecer qué intervenciones llevan a diferentes resultados; 4) Racionalidad, para averiguar porque se explica el objeto de análisis; 5) Localización, para establecer dónde se da; 6) Función, que permite detectar para qué se usa el objeto de análisis; 7) Medios a fines, para determinar cómo se logran las metas; 8) Secuencia, para establecer cuáles son las etapas diferenciadas; 9) Atribuciones, para definir cuáles son las características del objeto de análisis.

36

González Luis Eduardo, Calidad de la Docencia Superior en América Latina, En CINDA, Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas, Gestión y Recursos. Santiago, 1990, pág 34.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Esta dimensión se refiere, en una perspectiva teleológica, a los grandes fines de la función docente, estableciendo como criterio de referencia el **para qué se educa**. En general, éste se expresa a través de las orientaciones curriculares, por la definición de las políticas docentes, y por la definición de los perfiles profesionales para los egresados.

En esta dimensión confluyen tres actores que pueden tener propósitos convergentes o divergentes. Estos son :

- los estudiantes, que se preparan para ejercer un rol profesional;
- la institución educativa o el sistema de educación superior, con sus administradores y docentes que definen ciertos fines internos;
- la sociedad, que a través de sus diferentes instancias organizativas y culturales asigna a la institución o al sistema educativo un determinado rol social.

La relevancia se puede dar en cuatro planos:

- La **pertinencia**, esto es el grado de correspondencia de los fines con los requerimientos externos.

A nivel de los individuos la pertinencia está definida por el grado de satisfacción de los egresados respecto a sus aprendizajes y a la correspondencia entre sus aspiraciones y su trayectoria social y ocupacional. En cuanto a las aspiraciones, en términos económicos podrían medirse por la tasa privada de retorno que tienen los egresados de una cierta institución.

A nivel institucional o intra-sistémico está definida por el grado de consolidación de los criterios educativos institucionales y por la coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas.

A nivel social está definida por el grado de satisfacción cuantitativa y cualitativa que la comunidad tiene respecto a la institución. En relación con lo cuantitativo se puede establecer, por ejemplo, un juicio referido a la tasas de cobertura, respecto a las demandas del mercado educacional; esto es, por el número de vacantes ofrecidas en una institución, en relación a la población potencial que está demandando el ingreso a un establecimiento.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

En relación con lo cualitativo se puede medir, por ejemplo, por el grado de satisfacción de la sociedad con el desempeño de los egresados en relación con las demandas económicas, sociales y de políticas de desarrollo que se ha propuesto la comunidad. También puede ser con un criterio más académico en relación a las demandas del avance científico-tecnológico.

- El **impacto**, que está dado por el grado de influencia que se ejerce en el contexto externo.

En términos individuales, el impacto puede darse en relación al cambio que experimentan los egresados y que puede ser atribuible a su paso por una determinada institución.

En términos institucionales, o intrasistémico, como resultado de una acción refleja de los egresados y de la propia sociedad sobre la institución, o el sistema, afectando el clima interno y los perfiles institucionales.

En términos sociales, por las transformaciones que ocurren en la comunidad en que se inserta la institución o el sistema educativo y que pueden ser atribuibles a los egresados o a la presencia institucional.

- La **adecuación**, que está dada por la capacidad para responder a situaciones coyunturales o a objetivos no explícitos o emergentes. También puede darse en términos individuales, institucionales y sociales.
- La **oportunidad**, que da cuenta de si la acción se realiza en un momento histórico apropiado.

b) Calidad Referida a la **Efectividad**

La efectividad se relaciona con los logros y productos, es decir a la congruencia entre los propósitos y objetivos formulados y los resultados obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos eran adecuados o no en referencia al contexto o al medio en el cual se inserta una acción. En este caso da cuenta de **qué** se logró a través de la acción institucional o de una carrera o programa.

La efectividad se mide por el cumplimiento de las metas y objetivos planteados por los propios estudiantes, por la institución y también por la sociedad. Es decir, por el grado de congruencia entre metas y resultados.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Las mediciones pueden estar referidas a los aprendizajes de los alumnos, al cumplimiento de metas de crecimiento institucional o al cumplimiento de ciertos compromisos preestablecidos con el Estado o la comunidad.

c) Calidad Referida a la **Disponibilidad de los Recursos Adecuados**

En esta dimensión lo que interesa es determinar **con qué** componentes se cuenta para lograr los aprendizajes. En relación a los recursos, cabe señalar:

- la disponibilidad de los "recursos humanos" para satisfacer estándares de logro prefijados. Ello se puede medir en relación a diversos indicadores, tales como las características académicas y culturales de los estudiantes iniciales y los criterios de incorporación y retención en el sistema; en las características e idoneidad de los maestros, en cuanto a su disponibilidad sobre el número y el tiempo de dedicación para atender a la población estudiantil; y en la disponibilidad de personal administrativo.
- la disponibilidad de "recursos de apoyo a la docencia", incluyendo infraestructura, equipamiento de salas, talleres, laboratorios y bibliotecas, así como de medios y materiales didácticos de apoyo.
- la disponibilidad de "recursos de información". Es decir, si en función de los aprendizajes que se han definido como relevantes se cuenta con los saberes requeridos (o al menos si son ubicables y accesibles) y se conocen y manejan adecuadamente sus lógicas y sus interrelaciones.

d) Calidad Referida a la **Eficiencia**

Esta dimensión está destinada a analizar el **cómo se usan** los medios, en función de perfeccionar el producto que es, en este caso, el egresado de una institución.

Se puede distinguir al respecto:

- Una **eficiencia administrativa**, que se puede medir por medio de indicadores, tales como el costo por alumno, la infraestructura, equipamiento y materiales por alumno, y el número de estudiantes por docente. Todo ello en relación a cierto nivel de logro de resultados esperados.
- Una **eficiencia pedagógica** dada, en primer término, por el "rendimiento académico". Esto es, el número de estudiantes que ingresa versus el número de estudiantes que completa una

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

actividad académica específica (curso, taller, laboratorio, etc), lo que a su vez se desglosa en la tasa de transición (aprobación, reprobación y repitencia), y la tasa de deserción (abandonos y expulsiones). En segundo término, la eficiencia pedagógica está dada por la oportunidad, es decir, por el tiempo real ocupado por los estudiantes para completar sus estudios o egresar en relación al tiempo planificado y formalmente estipulado en los planes de estudio.

e) Calidad Referida a la **Eficacia**

Esta dimensión permite establecer las relaciones de **congruencia de medios a fines**. Es decir, si para obtener los resultados obtenidos fue apropiada la selección, distribución u organización de los recursos usados.

Esta dimensión puede medirse a través de indicadores como la relación costo-efectividad y costo-beneficio. La eficacia puede estar referida a patrones internos, como pueden ser el análisis de los criterios de prioridad para distribuir los recursos externos, las respuesta frente a recursos asignados por el Estado u otras agencias, o los criterios para evaluar el gasto público en educación en relación a las demandas sociales, o las tasas de retorno social.

f) Calidad Referida a los **Procesos**

Esta dimensión da cuenta de **cómo** se lograron los resultados, es decir, como se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, impidientes y retardantes para lograr los resultados. El análisis está referido en esta dimensión a: lo administrativo organizacional; lo administrativo docente (horarios, administración curricular) y lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, relaciones entre profesores y estudiantes, relaciones con el sector productivo y la comunidad).

Sobre la base de estas seis dimensiones, y tomando en consideración el esquema señalado, es posible construir cuadros de datos e informes descriptivos y analíticos que permitan tener una visión más integradora y holística de la calidad de la educación, sobre la base de criterios tanto pragmáticos como teóricos y éticos. Una visión como la planteada tiene la posibilidad de ser asumida en función de necesidades concretas y de una intencionalidad de cambio que sea asumida por los actores involucrados, justamente para que, a pesar de los conflictos e interacciones de poder, se pueda generar un cambio.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Justamente fue este mismo esquema el que se aplicó para ejecutar una investigación cooperativa de la evaluación de la calidad de la docencia superior en la región, como tarea central de ese bienio

5.4 Resultados de la Investigación Cooperativa sobre la Calidad de la Docencia Superior en la Región.

El Programa se propuso realizar una investigación sobre la calidad de la educación superior en la región utilizando el modelo antes descrito. En el proyecto participaron varias instituciones de América Latina, doce de las cuales respondieron exactamente a la pauta preparada. El detalle de los resultados se debatieron en el Quinto Seminario Técnico Internacional del Programa⁽³⁷⁾, cuyos trabajos y resultados se publicaron en el cuarto libro de la serie⁽³⁸⁾.

a) Caracterización de las Instituciones Participantes en la Investigación sobre la Calidad de la Docencia.

La mayoría de las instituciones participantes en el estudio formaban parte del Grupo Operativo Chileno. Diez de éstas universidades eran de provincia, de tamaño que se podría denominar mediano, es decir que en ninguno de los casos supera por mucho los diez mil alumnos. Cinco eran privadas y siete estatales. Dos de ellas eran confesionales. Todas las instituciones consideradas realizaban labores de investigación, docencia y extensión. Si bien estas instituciones tenían características diferentes, todas ellas constituían instituciones de excelencia académica en sus países, y, por lo tanto, representativas de las instituciones participantes en el programa. Sin embargo, presentaban una información sesgada respecto a lo que podía ser la realidad de la educación post- secundaria en la región en ese entonces.

En todas las instituciones consideradas había una fuerte preocupación por la calidad de la docencia, la que se expresaba a lo menos en dos sentidos. Por una parte, en la existencia de grupos de especialistas y de entidades organizadas dentro de la estructura académica, destinadas a velar por una buena calidad de la docencia que se imparte en ellas. Por otra, en la explicitación de políticas docentes generales. Sin embargo, se pudo constatar que, en la mayoría de los casos considerados, estas políticas eran insuficientes o demasiado amplias, dejando algunos vacíos importantes en ciertas áreas específicas. En concreto, se denotaba

³⁷ Seminario Internacional sobre "Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y El Caribe", Universidad Católica de Valparaíso, Octubre de 1989.

³⁸ CINDA, Calidad de la Docencia Universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas, Gestión y Recursos. Estudio de Casos. Santiago, 1990.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

cierta ausencia de una visión de largo plazo respecto a las orientaciones curriculares que guiaban la docencia en cada institución.

En estas instituciones la evolución de la matrícula era heterogénea. Dada sus características de excelencia, algunas de las instituciones de mayor tradición habían congelado su matrícula de pregrado, mientras que habían fortalecido el crecimiento en el post grado. En cambio en otras, más nuevas, la matrícula había tendido a aumentar. La matrícula femenina también había aumentado, pero a ritmos diferentes en las diversas universidades, dependiendo del tipo de carreras que impartían, siendo inferior la participación femenina en el campo de las tecnologías. En cuanto a composición socioeconómica, los estudiantes se concentraban entre los hijos de profesionales y técnicos de mandos medios y entre las personas con, a lo menos, educación secundaria completa. Los estudiantes de mayor nivel socioeconómico tendían a estar más representados en las carreras de mayor duración.

En relación con los docentes, se pudo constatar que en todas las universidades había una proporción importante de profesores de jornada completa, siendo en promedio de un 60%. La mayoría de los profesores no tenían estudios de postgrado. La proporción de docentes con doctorado en promedio era de un 11% y los con maestrías sumaban, también en promedio, un 23%.

La docencia era la actividad más importante, considerando para ello la dedicación horaria de los profesores, ya que en promedio se le destinaba un 59% del tiempo, siendo variable la dedicación a otras funciones⁽³⁹⁾. A lo menos un quinto de los profesores tenía una capacitación pedagógica de nivel avanzado, esto es más de 60 horas de cursos sobre el tema. Sin embargo, aún quedaba alrededor de un tercio de ellos que no había recibido ninguna capacitación pedagógica para desempeñarse como tales.

Además de las universidades que participaron directamente en la investigación cooperativa sobre calidad de la docencia, otras instituciones hicieron aportes teóricos de carácter más amplio a nivel de los países, como fueron los casos de República Dominicana, Chile y México. También con una perspectiva más institucional se consideraron en esta etapa las experiencias a

39

La dedicación horaria a la investigación era variada y oscilaba entre un 2% a un 29% del tiempo de los profesores, siendo en promedio de un 13%. La extensión se veía claramente disminuida. Sólo en dos de las instituciones consideradas superaba el 8% de la dedicación horaria de los profesores, mientras que en otras tres era inferior al 1%. La extensión era definida de modo diferente por las distintas instituciones. En algunos casos, además de las actividades de comunicación y difusión cultural se incluía un conjunto de servicios remunerados y actividades de producción de bienes comerciales que contribuían al financiamiento global de la institución. Los datos indicaban que las labores de administración consumían un tiempo considerable dentro de las actividades de los académicos, ya que en promedio le dedicaban un 16% de su tiempo. A ello habría que sumar el hecho que varias de ellas tienen una planta de funcionarios administrativos similar, o aún mayor, que el cuerpo docente.

nivel de pregrado del CEIPU de la Universidad de Cuyo, en Argentina, y a nivel de postgrado las experiencias de la Universidad de Santa Catarina, en Brasil y de la Universidad Javeriana, en Colombia.

Sobre la base de la investigación cooperativa y de los distintos aportes de los participantes del Programa se estableció un diagnóstico general sobre la calidad de la docencia en la región y se propusieron algunas sugerencias de trabajo para el futuro.

b) Problemas y sugerencias para mejorar la calidad de la docencia superior en la región.

Una síntesis de la situación de la docencia en la región en esa época y las propuestas correspondientes, ordenadas de acuerdo a las seis dimensiones del modelo de evaluación de la calidad que sirvió de marco de referencia para la investigación cooperativa, permite destacar lo siguiente.

En cuanto a la **dimensión relevancia**, se observó insuficiencia en la reflexión sobre las políticas y los grandes fines hacia los cuales deberían orientarse los esfuerzos en la educación superior, en ese entonces y para el futuro previsible, en la región. Por ello, resultaba a veces difícil a nivel institucional el establecimiento de normas y estrategias para instrumentar la promoción de la calidad docente. Se hacía notar que había una concordancia más bien relativa entre las necesidades externas y la formación que se entregaba.

Al nivel del sistema en su conjunto, se constató una escasa relación entre la educación superior y los otros niveles educativos, en especial con la educación secundaria, lo cual estaba también afectando la formación de profesionales.

Se pudo comprobar, además, casos de cesantía entre los egresados de la educación superior, lo que llevaba a un cuestionamiento respecto a la elasticidad del ajuste cuantitativo con las demandas del mercado profesional. Esta situación se daba en algunos países en un contexto condicionado a diversos factores:

Primero, desarticulación del sistema de educación post secundaria (que incluía la educación técnica superior, la educación superior profesional y la formación de postgrado).

Segundo, dentro de una regulación en que primaba la lógica del mercado educacional por sobre otras, como podían ser la de las necesidades sociales o la del desarrollo científico tecnológico. En algunos países esta situación se reflejaba en una creación

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

indiscriminada de carreras y vacantes, en una mayor apertura y criterios de flexibilización de las instituciones privadas que las instituciones con aporte estatal que compiten entre sí (por ejemplo en la autorización para crear nuevas carreras) y en el mayor crecimiento de algunas áreas profesionales de bajo costo de implementación, por ejemplo la que usaban sólo tiza y voz.

Tercero, dentro de una competencia inequitativa entre las universidades de provincias y las grandes universidades de las grandes capitales. Por ejemplo, con problemas para reclutar docentes de alto nivel tras lo cual se ocultaban dificultades para generar nuevos conocimientos e investigar. También para reclutar alumnos, debido a la menor cantidad de postulantes en general, y en particular a jóvenes con altos estándares de rendimiento académico.

En general, esta situación llevaba a diagnosticar un probable exceso de profesionales en algunas áreas, de acuerdo a las características del desarrollo económico de los países de la región. Esto no es necesariamente válido en términos absolutos, pues aún la proporción de profesionales por habitante es inferior en América Latina en comparación con algunas regiones de países más industrializados, como por ejemplo los Estados Unidos de Norteamérica.

Sin embargo, la escasez de recursos en educación llevaba a cuestionarse el hecho de destinar fondos para formar más profesionales que los que se requieren al corto plazo y a plantear la necesidad de buscar formas alternativas para lograr más flexibilización y mayor grado de ajuste, lo que se podía dar en términos de una concepción de educación permanente. Por ejemplo, a través de salidas intermedias, carreras cortas, programas de perfeccionamiento y reciclaje, cursos de especialización y postgrados.

Esta tendencia era consistente con un cierto cambio en las preferencias observadas en algunos países en las postulaciones de los jóvenes a la educación superior. Como por ejemplo, la disminución de las preferencias por ingeniería y mayor interés por carreras técnicas de menor duración, las que en algunos países han aumentado considerablemente su matrícula.

Del reducido número de estudios de seguimiento que se realizaron en la investigación cooperativa, se desprendía un cierto grado de satisfacción de los egresados y empleadores con la formación entregada por las instituciones de educación superior, lo cual daba cuenta de un ajuste cualitativo con la demanda. Las opiniones, sin embargo, aparecían sesgadas por el grado de éxito

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

que tenían los profesionales encuestados en relación a su trayectoria laboral.

Sobre la base anterior se sugería lo siguiente:

1) Promover una mayor articulación de todo el sistema educativo con una perspectiva de educación permanente. Esta articulación debería darse en lo académico y en lo administrativo, tanto en sentido horizontal (normatividad de grados y títulos, reconocimientos de títulos, homologación de cursos, etc) como vertical (relación entre educación postsecundaria y secundaria, continuidad de carreras de diferentes niveles, etc).

Ello implicaba, entre otros aspectos, una preocupación desde la educación superior hacia la educación secundaria para que ésta proveyera realmente a sus estudiantes con los aprendizajes correspondientes. Ello en el bien entendido que el futuro desarrollo de los países de la región estaba vinculado tanto a su gestión económica como a su progreso en el campo de la ciencia y la tecnología, el cual, a su vez está ligado a la formación de los recursos humanos de alto nivel formados por las universidades.

2) Propender a un mayor equilibrio entre autonomía y regulación, para cautelar el adecuado desempeño profesional de los egresados de diferentes instituciones. Para ello se consideraba deseable establecer mecanismos de autoregulación de los propios sistemas educativos nacionales. Por ejemplo, estableciendo consejos constituidos por destacados miembros de la comunidad académica para efectos de la supervisión, acreditación y homologación de títulos.

3) Cautelar por qué el crecimiento sostenido de la matrícula, coincidente con una disminución de los aportes del Estado, no derivara en el deterioro de la calidad de la educación existente. Para ello se sugería perfeccionar los procesos de enseñanza-aprendizaje con poblaciones estudiantiles de diferentes tamaños y características, estableciendo, además, políticas de selección y admisión que incorporaran procedimientos más creativos y apropiados.

4) Diseñar y poner en operación mecanismos que aseguraran el acceso y permanencia en la educación superior de los estudiantes provenientes de los sectores menos favorecidos de la sociedad. Lo anterior con el propósito de preservar el mecanismo de movilidad social que juega el sistema educativo.

5) Definir en cada país un proyecto nacional estableciendo áreas prioritarias, así como los mecanismos específicos por medio de los cuales se propiciaría su desarrollo, proveyendo los recursos necesarios para su implementación. Dichas áreas deberían impulsar el desarrollo científico y tecnológico de cada país en función de

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

sus peculiaridades. Esta tarea le correspondería al Estado, lo que incluye al gobierno y al conjunto de agentes sociales que confluyen en los procesos productivos. El definir áreas prioritarias no eximiría a los Estados de la responsabilidad de garantizar una oferta adecuada y suficientemente diversificada para que se mantuviera e impulsara el acceso a la educación superior de los distintos sectores de la población. La definición de las áreas prioritarias debía incluir los estudios de pregrado, perfeccionamiento, post-título y post-grado, los cuales deberían ocupar un lugar central.

6) Retomar para la Universidad el papel de inteligencia de la sociedad y redignificar la función docente. Para ello se estimaba necesario entre otros: revisar el papel de la Universidad frente a la ciencia y la tecnología y su participación y relación con el Estado; y analizar en profundidad el problema del conocimiento y los sustentos epistemológicos del currículo.

En relación con la **dimensión efectividad**, se apreciaba una carencia de perspectivas claras para definir perfiles profesionales en una etapa histórica de importantes cambios tecnológicos y sociales, caracterizados en términos de la post-modernidad. Asociado a ello se constataba la necesidad de entregar una formación integral, flexible y actualizada, que permitiera al egresado insertarse en una sociedad cambiante y hacer aportes a su transformación, en lo posible dentro del marco valórico que se había preferenciado en el currículo.

Se constaba también deficiencia de información confiable y sistemática sobre los egresados y sobre el ajuste con las demandas ocupacionales, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Ello implicaba que no se había trabajado suficientemente en una definición más técnica de perfiles o se había trabajado sobre bases poco empíricas.

Se observaba que no había existido una preocupación generalizada en la región por establecer políticas docentes a nivel institucional, que reflejaran metas educativas, propuestas y debatidas por la comunidad académica.

Por estas razones, se hacía difícil a veces determinar cual era el grado de coherencia entre las concepciones educativas y las políticas docentes con la práctica pedagógica y el comportamiento social de los egresados. Además se tenía presente la incongruencia que se apreciaba, muchas veces, entre el discurso, las políticas institucionales y la práctica docente.

Teniendo en consideración los antecedentes y situaciones mencionadas, se hicieron las siguientes proposiciones:

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- 1) Tender hacia una formación más integral en la educación superior que incluyera lo ético, asumiendo para esto las deficiencias de los estudiantes actuales y los cambios culturales de la post modernización. Además, planteando seriamente la disyuntiva entre formación general y formación específica y estudiando las propuestas de los ciclos iniciales y programas de especialización.
- 2) Establecer perfiles profesionales, dando más bien preferencia a las características personales, que a la definición de roles a partir de tareas específicas, lo cual era coherente con una formación más académica que debía recibir todo profesional universitario.
- 3) Establecer con claridad la relación entre perfiles ocupacionales y los diseños curriculares
- 4) Implementar pautas para evaluación institucional de la Función Docente.
- 5) Continuar con el análisis de cómo afectaba a la calidad de la docencia el problema de la transferencia de profesores y la competencia interinstitucional, incluyendo aspectos tales como: sueldos y costo-eficiencia del trabajo realizado en otra institución, en relación a instituciones que contratan profesores de jornada completa y profesores por horas.
- 6) Desarrollar nuevas estrategias para motivar e incentivar al docente respecto a su capacitación pedagógica antes de perfeccionar su desempeño universitario.
- 7) Fortalecer la relación entre docencia e investigación como una forma de incidir sobre la transferencia de información y el intercambio entre profesores y alumnos.
- 8) Promover proyectos innovativos en lo curricular y, en general, en lo docente, articulando servicios interfacultades y sensibilizando a los docentes para la innovación e interviniendo en los factores que resulten más sensibles para el cambio.
- 9) Fomentar el establecimiento de políticas y estrategias de cambio coherentes para el mejoramiento de la calidad de la docencia. En particular, precisar las políticas institucionales de formación pedagógica, incorporando esta acción a la carrera académica, brindando apoyo económico y supervisando su acción. En especial, este esfuerzo debería orientarse a los académicos de ingreso reciente o a quienes se encuentran en los niveles inferiores de jerarquización académica.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

10) Considerar áreas prioritarias para la definición de carreras y perfiles profesionales. Además, se sugería priorizar las especialidades que tendieran a resolver los problemas de las regiones correspondientes a la localización de las instituciones.

11) Contribuir a la formulación de nuevas estrategias de planificación, de inserción regional, de financiamiento, y de vinculación con el sector productivo.

Con respecto a la **dimensión disponibilidad de recursos**, se hacía notar el impacto que había tenido en varios países la disminución de los aportes del Estado a la educación en general, que en algunos de ellos presentaba, al interior del sistema educativo, una redistribución regresiva para el nivel post-secundario.

Esta situación, diferente por cierto según los distintos tipos de instituciones, había afectado no sólo la disponibilidad de los recursos materiales, como equipamiento y laboratorios, sino también a los recursos humanos, incluyendo docentes y alumnos.

Con respecto a los académicos se constataba la carencia de patrones adecuados y la falta de experiencia suficiente para evaluar el desempeño docente de los profesores. A ello se sumaba un cierto cambio de papeles -en especial del profesor de jornada completa, responsable de crear un clima institucional adecuado para la formación de los estudiantes- derivado de los factores externos ya mencionadas, entre ellos debido a que sus remuneraciones eran relativamente bajas y a que se había generado una mayor demanda de profesores debido a la creación de nuevas instituciones de educación superior.

Se observaba también un incremento en la heterogeneidad de la población estudiantil, lo que se vinculaba a razones culturales, socioeconómicas y de preparación durante la enseñanza media. Esta situación estaba afectando las exigencias académicas y los niveles de rendimiento pedagógico.

La disminución de aportes fiscales y la generación alternativa de ingresos para el auto financiamiento, sin ningún tipo de regulación externa, tendía a favorecer la centralización. Ello redundaba en el crecimiento sesgado de las instituciones privadas en las grandes ciudades, donde resultan más rentables; en el cambio en las características de la población estudiantil atendida en provincias; en la mayor dificultad para lograr recursos humanos (sueldos, estabilidad y dedicación de los profesores) y materiales para la docencia de alto nivel; y en el riesgo de no atender adecuadamente las obligaciones docentes.

En relación a la **dimensión eficiencia** se pudo comprobar en diversos países un mejor manejo de los recursos, derivado, en

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

parte, de su mayor escasez. Sin embargo, se constaba una carencia generalizada de proyectos innovativos relevantes para enfrentar esta situación

Por otra parte, en lo pedagógico se podía apreciar una cierta ineficiencia académica en relación a las tasas de deserción, la duración de las carreras y los tiempos de titulación, que eran a veces muy diferentes de los declarados oficialmente. Por ejemplo, se discutió el problema de los postulantes rezagados y del conjunto de estudiantes que ingresaba temporalmente a una carrera, lo que producía distorsiones importantes respecto a la demanda por educación superior y a la eficiencia del sistema.

Con respecto a la **dimensión eficacia**, se hacía notar que toda la situación anteriormente descrita podía llevar a las instituciones de educación post secundaria a caer en un activismo regido únicamente por la productividad inmediata y, por sobre todo, por la búsqueda del equilibrio financiero. Ello a riesgo de no optimizar el uso de los recursos en función de un proyecto social que encarara los principales problemas culturales, políticos y económicos de los países de la región.

En lo propiamente docente, se constataba la existencia de acciones y experiencias de formación pedagógica, diferentes y segmentadas, lo que era insuficiente para el mejoramiento de la calidad de la docencia.

En cuanto a la **dimensión procesos**, más que analizar la influencia de diversos factores que favorecían o dificultaban el mejoramiento de la calidad de la docencia en la educación superior, se trabajó sobre la base de la transformación del profesor como principal agente educativo. Al respecto, se hacía ver la dificultad para motivar a una proporción significativa de profesores que se mostraban reacios al cambio en lo pedagógico.

Esta dificultad se daba en el contexto de una realidad económica, que incentivaba más la participación del profesor en actividades de investigación, que redundaba en un mayor prestigio personal y un modo de autofinanciamiento que contribuía a paliar la disminución de los ingresos aportados por el Estado, aparte de la diversificación de las actividades de docencia realizadas por los profesores en varias instituciones para incrementar sus ingresos.

Se señalaba también la importancia de la motivación a los docentes y a la participación voluntaria como una primera apertura para el cambio, la cual se veía reforzada con la simple comunicación y toma de conciencia de sus imperfecciones.

5.5 Actividades, Sugerencias y Recomendaciones para el Programa

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

El conjunto de acciones que llevadas a cabo, tales como la publicación de libros y del boletín periódico "Avances", el intercambio de docentes y experiencias, las visitas de especialistas, la realización de algunos trabajos conjuntos, y la organización de diversos eventos académicos, particularmente los Seminarios Internacionales, permiten constatar que la red regional establecida por el Programa de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA, era una realidad operativa en la región.

Mención especial merecía la organización de Grupos Operativos Nacionales que trabajaban como nodos de la red en cada país, modalidad que había sido probada especialmente por el Grupo Operativo Chileno, constituido por diez universidades que se han reunido sistemáticamente cada dos meses durante los últimos años.

La forma de trabajar en investigaciones colaborativas, cuyo diseño ha sido elaborado mancomunadamente y desarrolladas simultáneamente en las diversas instituciones involucradas sobre la base de una metodología común, había probado también ser un mecanismo eficiente de participación y progreso, tanto en los aspectos teóricos como prácticos.

Otro avance metodológico importante fue trabajar privilegiando el uso institucional de los resultados. Los estudios interinstitucionales no tenían por objeto establecer comparaciones, sino detectar problemas comunes y formular ciertos criterios de referencia que pudieran ser utilizados selectivamente en función de los requerimientos propios de cada institución participante.

También había demostrado ser efectivo formalizar los estudios que se realizaban a través del Programa, comprometiendo tiempo de los especialistas y algunos recursos de las instituciones, así como el de las autoridades respectivas. Este procedimiento había permitido un mayor compromiso institucional con los resultados y con las implicancias que ellos podían tener para la generación de cambios.

A partir de toda esta experiencia acumulada se hicieron un conjunto de sugerencias operativas entre las cuales destacaban las siguientes:

- 1) Mantener vigente el Programa de CINDA para las acciones de pedagogía universitaria tendientes a posibilitar el intercambio de experiencias e instancias de cooperación mutua que consideraran la propia realidad de las instituciones participantes.
- 2) Propiciar como método general de trabajo el de los Grupos Operativos Nacionales y fortalecer los ya existentes, de tal

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

suerte que actuaran como verdaderos nodos de la red.

- 3) Insistir en la necesidad de una mayor cooperación e intercambio interinstitucional, logrando una mayor fluidez en la comunicación de experiencias. Por ejemplo, a través de la realización de seminarios locales al interior de cada país, de sub regiones o de instituciones.
- 4) Incrementar el trabajo con las autoridades y hacer partícipes a otras instituciones, aunque procurando evitar el crecimiento inorgánico de los grupos operativos.
- 5) Recopilar las experiencias innovativas en pedagogía universitaria que hubiesen desarrollado las universidades participantes, basadas en pautas pre-elaboradas, con el objeto de facilitar su intercambio y mayor aprovechamiento.
- 6) Tender a la elaboración de políticas de formación pedagógica utilizando el marco referencial generado al interior del Programa, basadas en sus propias características aunque sin interferir con las adaptaciones particulares que cada institución pudiere hacer.
- 7) Elaborar y mantener actualizado un catálogo de posibilidades de capacitación, de perfeccionamiento y de pasantías en Pedagogía Universitaria, así como de material didáctico y recursos de aprendizaje.
- 8) Incrementar la cooperación regional en los programas de postgrado (intercambio de personal académico, alumnos, material bibliográfico, etc.).

Sobre la base del trabajo realizado en ese bienio surgían como temas prioritarios:

- 1) Centrar el trabajo en los desafíos para la docencia superior para la universidad del futuro. Ello en el contexto de una civilización que se aproximaba al siglo XXI, en un proceso de evolución de una era industrial a una era post-industrial e informática, ante la presencia de una realidad científico-tecnológica de cambio acelerado, y dentro de una región que estaba enfrentando difíciles coyunturas en lo político, lo económico y lo social en una perspectiva de globalización económica creciente.
- 2) En el trabajo para el siguiente bienio debería incluirse el qué, el para qué y el cómo. Debería plantearse la búsqueda de nuevos modelos de docencia superior que estuvieran adecuadamente fundamentados que fueran esencialmente propositivos, prácticos y prospectivos, incorporando los requerimientos prioritarios para el futuro desarrollo de América Latina. Para estos efectos se debería valorizar la función docente en relación con las otras funciones de la universidad y generar estrategias a partir de la realidad y

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

experiencia de las distintas instituciones.

3) Se planteó la necesidad de trabajar a dos niveles. Un primer nivel de carácter macro, en términos del sistema. En él se debería incluir entre otros, la revisión de la legislación, el problema del autofinanciamiento y sus implicancias para la formación de profesionales, la aplicación de la lógica del mercado para el desarrollo de la educación superior, el problema de la transición entre la educación media y la superior -incluyendo la situación de los postulantes rezagados- el financiamiento a las instituciones y de los estudiantes, y las opciones entre carreras cortas o carreras largas.

Un segundo nivel de carácter institucional, en el cual se debería trabajar sobre el problema de la deserción, los tiempos de egreso y titulación, la definición de roles y perfiles profesionales y sobre la evaluación y valorización de la función docente.

III EL PROGRAMA DE POLITICAS Y GESTION UNIVERSITARIA EN LA DECADA DE LOS 90. DIVERSIFICACION Y PRAGMATISMO.

1. Búsqueda Diversificada de Opciones para el Mejoramiento de la Calidad de la Docencia (1990-1994)

El Programa Gestión y Política Universitaria amplió a partir de 1990 el ámbito de sus actividades sobre calidad de la docencia universitaria, considerando nuevas líneas complementarias que tenían una incidencia importante en el mejoramiento de la calidad universitaria.

Ello coincidió con la incorporación de CINDA al Proyecto Multinacional de Educación Media y Superior (PROMESUP) de la Organización de los Estados Americanos (OEA), para el sexenio 1990-1995. Este Proyecto que integran once países de la región tienen dos líneas principales: la gestión y evaluación institucional de las universidades y la formación y perfeccionamiento de docentes de educación básica y media en la región. Considera la ejecución coordinada de actividades categorizadas en "Formación y Capacitación de Recursos Humanos", "Acopio y Procesamiento de Información Especializada", "Diseño de Políticas y Estrategias", e "Investigaciones y Estudios", desarrolladas en varias áreas temáticas y sustantivas, que constituyen su marco programático para el sexenio.

El área "Gestión y Evaluación Universitaria en América Latina y el Caribe" fue asignada a CINDA, lo que le ha permitido aprovechar la experiencia anterior y continuar profundizando sobre el mejoramiento de la calidad de la educación universitaria, diversificando su trabajo en tres líneas complementarias.

La primera, ha estado orientada en el **Cambio y la Innovación en la Docencia Universitaria**, trabajándose en función de una nueva estructura del currículo por la incorporación de Estudios Generales y Ciclos Básicos. Sobre ello se realizó un Seminario Técnico en la Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela, en Febrero de 1991, publicándose posteriormente un libro con los resultados y experiencias⁽⁴⁰⁾. También se ha trabajado en la incorporación y aplicación de nuevos recursos y modalidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tema dio origen también a diversas actividades específicas. La primera de ellas fue un Seminario Internacional realizado en Santiago, en Noviembre de 1992⁽⁴¹⁾, que derivó en la posterior publicación de un libro con

40

CINDA, Docencia Universitaria en América Latina. Ciclos Básicos y Evaluación. Estudios de Casos. Santiago, 1991.

41

Seminario Técnico Internacional. Innovación en la Educación Universitaria en América Latina. Pontificia Universidad Católica de Chile, Noviembre de 1992.

las ponencias presentadas⁽⁴²⁾. Además, se han ejecutado estudios sobre estrategias y políticas para producir cambios y sobre el desarrollo de la creatividad. Sobre esto último se publicaron dos Manuales especializados⁽⁴³⁾.

El segundo tema es el del **financiamiento universitario y la administración académica e institucional**, tendientes a desarrollar modelos que permitieran hacer más eficiente la gestión universitaria como un elemento clave incidente en la calidad de la docencia. En ambos se han ejecutado trabajos, organizado seminarios internacionales y publicado libros⁽⁴⁴⁾.

El tercer tema es el de la **evaluación, regulación y acreditación institucional y de programas** universitarios considerados como elementos claves para el mejoramiento de la calidad universitaria y de su docencia, para lo cual se han recogido y sistematizado conceptos y experiencias de diversos países, tanto de la región como de fuera de ella. El tema fue tratado especialmente en dos Seminarios Técnicos Internacionales realizados en Río de Janeiro (1989) y en Santiago (1991), cuyos resultados se publicaron posteriormente en un libro⁽⁴⁵⁾. Además, se han publicado dos manuales resultantes de investigaciones ejecutadas por el Grupo. El primero, orientado a la verificación de la calidad de la docencia sobre la base de criterios docentes⁽⁴⁶⁾ y el segundo, que corresponde a la operacionalización del modelo de evaluación de calidad desarrollado en la etapa anterior, orientado a la operalización de la autoevaluación institucional⁽⁴⁷⁾.

Cada uno de estos temas es tratado en forma separada en las páginas siguientes.

Además, en la segunda parte de este libro se incluye un conjunto de artículos, preparados por diversos autores que dan cuenta tanto de aspectos conceptuales como de experiencias realizadas en las instituciones participantes en el Programa.

-
- 42 CINDA, Innovación en la Educación en América Latina Modelos y Casos Santiago 1993.
- 43 - Solar, María Inés. Creatividad y Docencia Universitaria, Santiago, CINDA, 1992.
- Letelier, Mario. Desarrollo Creativo Individual, Santiago, CINDA, 1992.
- 44 CINDA. Financiamiento y Gestión Universitaria en América Latina. Santiago, 1987.
CINDA. Administración Universitaria en América Latina, Santiago 1992.
- 45 CINDA Acreditación Universitaria, Antecedentes y Experiencias, Santiago 1993.
- 46 Ramírez Soledad, Calidad Académica en Educación Superior. Modelos de Verificación, CINDA, Santiago 1992.
- 47 CINDA Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior. Pautas y Procedimientos. Santiago Junio de 1994.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

2. Cambios e Innovaciones en la Docencia Universitaria.

2.1 Condiciones del Contexto

El Programa de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA, a partir de los años 90, se había centrado en la búsqueda de opciones concretas para mejorar la calidad de la educación superior regional. Ello ocurría en un contexto cada vez más diversificado, competitivo y con restricciones presupuestarias a la educación superior, desde la perspectiva del gasto fiscal, pero a la vez con mayores aportes del sector privado.

Por otra parte, al inicio de la década de los 90 se hacía notar que el desarrollo socio-económico de los países dependía, en alto grado, de la existencia de recursos humanos preparados para detectar oportunidades, riesgos y ventajas competitivas, con el fin de contribuir a materializar un futuro adecuado a sus aspiraciones de mejoramiento de la calidad de vida. Esto implicaba dar atención a las necesidades básicas y de orden superior, y a buscar la armonía entre producción y distribución de la riqueza, entre otras variables prioritarias.

Existía conciencia, además, que el desarrollo socio-económico estaba fuertemente influido por el avance de la ciencia y la tecnología y por las transformaciones sociales. Aparecía así un nuevo escenario en el cual muchas de las formas conocidas de enfocar los problemas debían dejar paso a nuevas concepciones ante el desafío de generar nuevas ideas que apuntaran a dar fisonomía propia al desarrollo de la región.

En este contexto era posible apreciar que las demandas a la educación superior, provenientes tanto del ámbito social como del sector productivo, eran diferentes a las tradicionales. Asimismo, los avances tecnológicos y las nuevas prácticas pedagógicas permitían contar con un conjunto de recursos que amplificaban y perfeccionaban la acción comunicadora del profesor. Sin embargo, también se constataba que los sistemas educativos tenían una gran inercia y quienes habían trabajado en Pedagogía Universitaria ya conocían las dificultades inherentes a la introducción de cambios.

De ahí surgía la necesidad de: identificar opciones para dinamizar los procesos de cambio y adecuar la docencia superior a las necesidades reales, facilitar el cambio, establecer mecanismos de transformación y, al mismo tiempo, poner a disposición de los docentes y estudiantes instrumentos adecuados para implementar los nuevos procesos educativos que la sociedad demandaba. Por tanto, el Programa requería aportar soluciones concretas y más operativas que se ajustaran a dichas demandas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

a) Demandas originadas por el avance científico tecnológico

Los paradigmas científicos, en especial en las ciencias sociales, habían variado considerablemente en las últimas décadas, implicando la caída del positivismo como sinónimo del método científico. El avance científico ha creado cada vez mayores exigencias y los fenómenos se estudian cada vez con una mayor variedad de enfoques metodológicos. Las respuestas son más complejas y multifacéticas y en muchos casos se constata que no existen respuestas únicas.

Frente a esta situación la clase expositiva tradicional (que se ha seguido manteniendo con gran fuerza como el único método didáctico en muchas universidades de la región) por la cual un profesor con un criterio positivista ortodoxo, informa sobre una verdad única e indiscutible, ha quedado obviamente obsoleto y por tanto debe ser modificado. Como contrapunto, se dispone de una gran variedad de metodologías, procedimientos y medios de transferencia para generar aprendizajes que han sido probados en la educación superior y que estén a disposición de las universidades, lo cual por cierto abre las potencialidades del cambio.

Por otra parte, el avance tecnológico y la interconexión de las ciencias ha hecho que la transmisión oral como única vía, si bien puede ser eficiente, no es necesariamente la más adecuada para generar aprendizajes conexos y complejos. En consecuencia, el uso de simuladores y de metodologías que generen procesos heurísticos de aprendizajes se han hecho cada vez más necesarios.

Se une a lo anterior la velocidad del cambio científico y tecnológico. Está claro que no es posible, salvo en los conceptos más fundamentales de las diversas disciplinas, pensar que se pueden entregar de una vez y para siempre los conocimientos actualizados de una determinada profesión. Tanto es así que en ciertos campos, como el de la computación, lo que un estudiante aprende en el primer año de su carrera es posible que ya no esté vigente a su egreso. Esta situación ha obligado a un cuestionamiento severo de las estrategias curriculares vigentes y ha planteado la necesidad de establecer un proceso de educación permanente con currícula recurrentes, que dejen siempre abierta la posibilidad de una continua actualización.

b) Demandas sociales generadas por los cambios de la población que accede a la educación superior.

La enseñanza universitaria ha debido enfrentar durante estos últimos años, una situación muy diferente a lo que existía tan

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

sólo hace algunas décadas. Los estudiantes, tanto cuantitativamente como cualitativamente, han devenido muy diferentes y los contenidos de la enseñanza son también más versátiles, obligando a su permanente revisión y transformación. Por tanto, el papel tradicional de la universidad latinoamericana de formar las élites profesionales y de la dirigencia de los países, se ha visto transformado por una universidad masiva. A ella están accediendo sectores altamente heterogéneos, tanto por su composición social como etaria. Se constata la diversidad de la formación secundaria, inequitativa y deficiente para la gran mayoría de la población juvenil. Se observa también la gran cantidad de adultos jóvenes que se interesan por seguir estudios postsecundarios como una forma de promoción laboral y social.

Frente a esta situación, la capacidad de respuesta del modelo convencional de universidad existente en la región era insuficiente tanto para satisfacer las diferencias de sus estudiantes, como para paliar las deficiencias que se transfieren de los estudios secundarios, ni como para atender a una población masiva con los métodos tradicionales. Surge por tanto, la necesidad imperiosa de una renovación importante en diversos planos de la educación superior. Entre ellos, el de la educación mediatizada y de los estudios a distancia, para lo cual ya existe una importante experiencia acumulada en la región.

c) Demandas de nuevos roles profesionales y de la interdisciplinaridad

La formación de profesionales con un sentido unidimensional, como se ha venido haciendo preferentemente hasta ahora en la región, se encuentra con una demanda laboral diferente. Cada vez resulta más necesario actuar en grupos multidisciplinarios y manejar conocimientos amplios que permitan interrelacionar disciplinas diferentes para abordar problemas complejos.

Si a ello se suma el incremento de profesionales en los países de la región, queda de manifiesto que no basta con formar personal de alta especialización, sino también a los cuadros intermedios que se especialicen y se autoperfeccionen a través su propia experiencia en los diversos niveles de los procesos productivos. Esto ha llevado necesariamente a una revisión de los currícula y a una redefinición de los sistemas de formación post-secundaria.

d) Demandas que devienen del cambio en los sistemas de almacenamiento de la información

En general el modelo de producción ha considerado dos tipos de recursos: los humanos y los materiales. Ello supone que son las personas con sus conocimientos las que a través de los procesos productivos transforman los recursos materiales en otros con mayor

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

valor agregado. Dada la gran cantidad de información disponible y la capacidad de almacenarla externamente, se puede plantear el surgimiento de un nuevo modelo tridimensional en el cual los recursos de información son diferentes de los recursos humanos.

De acuerdo a este planteamiento, lo importante no es formar profesionales que posean una gran cantidad de información, sino que conozcan las fuentes, tengan capacidad para acceder a ellas en forma oportuna y puedan utilizarlas adecuadamente. Ello ha puesto en tela de juicio el currículo académico centrado en contenidos y ha llevado a concebir cambios sustantivos en los sistemas de enseñanza universitaria.

e) Demandas de la enseñanza activa

La educación superior ha estado más centrada en la enseñanza que impartía el profesor que en los aprendizajes que lograban los estudiantes. Prueba de ello son la mayor parte de los sistemas de evaluación. Esta forma de educación no se ajusta a las demandas de todo profesional, que supone capacidad de autoaprendizaje y la potencialidad para enfrentar situaciones no previstas en su desempeño laboral.

De ahí la necesidad de introducir una docencia centrada en el aprendizaje y de promover la educación activa en la enseñanza superior.

f) Necesidad de formación para adecuarse al cambio

Las demandas del mundo laboral implican, como ya se ha dicho, que cada vez más los profesionales puedan dar respuestas a problemas emergentes y que estén en condiciones a enfrentarse a situaciones nuevas y tecnologías en constante variación.

Por esta razón se debe modificar la educación excesivamente repetitiva y formar a los estudiantes para la versatilidad y el cambio. Ha surgido así la necesidad de una buena formación básica sólida y amplia, que facilite los procesos de síntesis personal del educando y también la exigencia de promover la creatividad.

2.2 Propuestas y experiencias de cambio

a) Capacidad de las universidades para innovar

Como se ha visto, la realidad externa tiene una dinámica propia y autoacelerada. Son las universidades las que contribuyen a generar los cambios científicos y tecnológicos. Surge obviamente una contradicción y una pregunta, ¿por qué la capacidad innovativa

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

y de creación que se emplea para la investigación en las universidades no se utiliza también en la docencia?. Por qué los sofisticados equipos que se usan para experimentar y producir nuevas tecnologías no se aplican también en los sistemas de enseñanza?.

En América Latina las universidades han jugado un rol fundamental en el avance científico tecnológico y en esa área han sido pilares del cambio. No ocurre lo mismo en la docencia en la cual tienden a ser más bien instituciones conservadoras.

Las universidades disponen de un importante potencial científico y tecnológico. Desde este punto de vista, se puede asumir que los contenidos de la docencia universitaria están en constante renovación y son realmente actualizados. Con esta perspectiva queda claro que los esfuerzos para mejorar dicha docencia debieran centrarse en los aspectos pedagógicos y en la utilización de recursos de aprendizaje concordantes con las exigencias del presente.

Por otra parte, la actividad científico-tecnológica y en algunos casos la artística de los académicos, al menos en las universidades tradicionales, muestra su capacidad para crear y para innovar, para descubrir nuevos procedimientos y para optimizar recursos. El planteamiento básico es que la capacidad creativa utilizada en el desarrollo de la investigación y de creación artística se aplique también a la innovación en la docencia superior. Este es el desafío que deben imponerse las propias universidades para adecuarse a los requerimientos sociales. Se suma a lo anterior la capacidad instalada en equipos computacionales y audiovisuales de que disponen en general las instituciones y cuyo uso es bastante limitado en relación a sus potencialidades.

Queda claro entonces que por una parte se plantea la imperiosa necesidad de innovar en la enseñanza universitaria y, por otra, que las capacidades para la innovación existen sobradamente y son utilizadas ampliamente en otros ámbitos del quehacer académico. En todo caso es previsible que la innovación en la docencia sea lenta y dificultosa, tanto por la inercia como por el acendrado patrón pedagógico que ha imperado en la educación superior por varias generaciones.

Como respuesta a esta necesidad de cambio, en perspectiva netamente pedagógica, se han desarrollado y sistematizado varias experiencias innovativas en la región. Las primeras, dicen relación con una nueva estructura de los estudios superiores, que los haga más flexibles y más orientados en la perspectiva de la

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

educación permanente. La segunda, se vincula a la introducción de nuevos recursos y metodologías docentes para enfrentar la presión por una mayor demanda y por entregar información en plazos más restringidos. La tercera, se refiere a los contenidos curriculares y al desarrollo de estrategias de cambio en los estudios.

b) Cambios en la Estructura de los Estudios Superiores

Este tema fue abordado en el sexto Seminario Técnico Internacional realizado por el Programa en la Universidad Simón Bolívar, en Caracas, Venezuela, en febrero de 1991, cuyos resultados fueron publicados posteriormente⁽⁴⁸⁾. En este Seminario participaron 71 especialistas provenientes de 23 universidades de 13 países de la región.

Las distintas experiencias presentadas y la discusión sobre el tema permitió esclarecer diversos conceptos y formular nuevas propuestas para la organización de los estudios.

Al respecto, cabe señalar que junto con la creciente demanda por educación superior, a la cual ya se ha hecho referencia anteriormente, se produjo en la región un proceso de modernización y de nuevos requerimientos de movilidad social. Paralelamente, hubo también un movimiento científico tecnológico autoacelerado, con exigencias de trabajo interdisciplinario, derivado de los avances en este campo y del crecimiento económico, que implicó mayores demandas de competencia laboral y de permanente renovación de los saberes.

Frente a dicha realidad se notaba la existencia de problemas generalizados en la educación superior de la región entre los cuales se señalaban:

- Una deficiente preparación del estudiante que ingresaba a la universidad luego de terminar su educación secundaria.
- Una excesiva carga curricular en los programas que ofrecían las universidades para la formación de profesionales, lo que impedía una adecuada formación del estudiante y su capacitación para el trabajo, el estudio y el perfeccionamiento personal autónomo.
- Una falta de preparación pedagógica de los profesores universitarios, los que tenían en general una alta preparación disciplinaria, pero carecían de la capacitación pedagógica mínima necesaria para la efectividad de la docencia

- Una escasa relación del sector académico con el sector productivo, necesaria para mejorar la orientación de la docencia. Ello tenía el riesgo de provocar un divorcio entre los saberes acumulados en la sociedad y los nuevos saberes científicos y tecnológicos generados o incorporados por la universidades.
- El riesgo de caer en posiciones radicales, dualistas y excluyentes tales como formación teórica versus empirismo, profesionalismo versus formación en ciencias puras, elitismo versus masificación de los estudios, cantidad o calidad en la educación superior, escolaridad versus desescolarización, etc.

En general las transformaciones que se han hecho al currículo han sido más formales que en profundidad. Por otra parte, los aportes de la Tecnología Educativa han sido aparentemente más instrumentales que objetivos.

La Tecnología Educativa ha tenido una poderosa influencia en la Educación en América Latina, la que se aprecia en el fuerte impulso que recibió el diseño curricular y en la producción de una amplia literatura sobre esta temática. Esta metodología fue interpretada como una superación de la anterior, cuyas bases únicas eran los contenidos de enseñanza, determinados de acuerdo a la configuración de las disciplinas y por la tradición.

En la educación superior la visión academicista, basada en las disciplinas, permitía organizar los currícula de acuerdo a las materias que intervenían en 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 únicas modificaciones introducidas en los planes de estudio.

Sin duda que la determinación del perfil profesional ha sido la actividad del diseño que más atención ha recibido. Sin embargo, se ha observado que las principales tendencias de planificación educativa han partido del supuesto de que las condiciones reales y específicas, en las cuales se ejercería la profesión, constituían el parámetro central para definir y evaluar el perfil profesional y los contenidos curriculares. En este marco, se señalaba que la más eficiente planeación sería aquella que buscara la educación entre la oferta educativa y las demandas del mercado de trabajo, adjudicándole a este último una racionalidad científica ⁽⁴⁹⁾.

Otra fuente utilizada ha sido la información suministrada por

los gremios profesionales. Estos, en muchas ocasiones describen la práctica profesional desde la visión con que 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 ⁽⁵⁰⁾.

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 mejores posibilidades de desarrollo personal y laboral.

Una de las características fundamentales de los estudios generales es que ellos no son una etapa más de un plan de estudios, sino que conformaban un conjunto coherente de conocimientos, destrezas y habilidades que constituían una base cultural sólida, sobre la cual los estudiantes podían desarrollar su especialización profesional, recibiendo así una formación más integral.

Los ciclos básicos, en cambio, fueron concebidos como una forma de ofrecer un programa en áreas disciplinarias amplias, que pudieran 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, dando así una mayor flexibilidad de elección al estudiante.

Los ciclos básicos se han insertado 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, tiende a un modelo "ciclado". El creciente pragmatismo y la mayor preferencia que los estudiantes están mostrando por carreras cortas, que les permiten un más rápido acceso al mercado laboral y el fuerte desarrollo de

los programas de educación continua, son prueba de ello.

En la región la universidad ha reaccionado oportunamente frente a estas nuevas demandas sociales. Es así como en todos los países han habido 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 más eficiencia y efectividad.

Se considera que los estudios generales, como parte de la educación superior, son componentes curriculares de una carrera, aunque no asociados a un ciclo o nivel determinado ni vinculados con las asignaturas tradicionales. Se han identificado con los propósitos de una carrera y su finalidad ha sido 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 han sido administrados por áreas del conocimiento que persiguen el dominio de estructuras instrumentales, conceptuales, valorativas y motivacionales. Sin embargo, por no ser una instancia formal cerrada de la estructura educativa, ellos no constituyen un nivel y pueden desagregarse en cualquier lugar de la secuencia académica.

Los "Ciclos Básicos", en cambio, han sido un nivel que forma parte de la estructura educativa superior. Ellos no han tenido una equivalencia directa con los Estudios Básicos ni tampoco han sido equivalentes con los Estudios Propedéuticos ni con los Estudios Generales, aunque pueden concentrar o combinar, proporcionalmente, algunos o todos estos aspectos, admitiendo enfoques diferentes según los modelos educativos. Los Ciclos Básicos deberían concebirse de manera que favorecieran el equilibrio entre formación científica básica (Estudios Básicos) y la formación general de autodesarrollo (Estudios Generales). En todo caso, se ha recomendado que ellos compaginen objetivos instrumentales que atienden 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 propiamente 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 ha predominado en su origen una reacción contra el carácter esencialmente profesionalizante del currículo universitario de pregrado, permitiendo al estudiante que ingresa

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

sin una vocación definida e 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 ha sido 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. Muchos de estos casos tuvieron, inicialmente, el carácter de propedéuticos o de programas remediales ante las 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.

Entre las nuevas experiencias iniciadas en la región en ese entonces, estaban los programas de bachillerato que constituían una nueva forma de admisión, con una orientación más amplia y flexible que daba al estudiante, en una determinada área del conocimiento posibilidades de continuar sus estudios en varias carreras.

Entre las propuestas que se hacían para la reestructuración de los estudios superiores en la región se pueden destacar las siguientes:

- Los ciclos básicos debían 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 evitara su especialización prematura.
- Se debía procurar que los ciclos básicos mantuvieran su carácter y tuvieran alto nivel académico. Por ello, la universidad no debería utilizarlos como mecanismos para solucionar otros problemas ni hacerlos perder su carácter, al equipararlos con actividades propedéuticas,

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

remediales u otras.

- Los docentes a cargo de los ciclos básicos deberían tener la misma calidad y criterios académicos que todo el cuerpo docente de la universidad.
- Los ciclos básicos, aunque autónomos e interdisciplinarios, no deberían ser instancias cerradas, siendo esencial su relación orgánica con los otros ciclos del programa educativo como una etapa curricular inicial de éstos. Es así que sus objetivos debían ser claros y sin distorsiones atribuibles a exigencias exageradas o contenidos no adecuados a sus fines específicos.
- Aunque los ciclos básicos no son instancias terminales, podrían ser útiles a muchos estudiantes que ingresan a la educación superior para lograr un mayor y más sistemático desarrollo de su capacidad intelectual, lo que les permitiría desempeñarse con mejor criterio y con un más adecuado nivel cultural en su medio social.
- 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.
- En relación con los contenidos, se recomendaba que los ciclos básicos incluyeran también 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 viviese y en el que se desempeñaría como profesional.

Además, desde ese entonces se hacía mención a la necesidad de incorporar experiencias concretas de carácter innovativo como una forma de ir adecuando la educación superior a una nueva realidad.

Entre las recomendaciones se señalaban las siguientes:

- Se hacía necesario que las universidades estimularan la docencia y la innovación pedagógica, en los mismos términos como lo hacían 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.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- Se sugería experimentar con el sistema modular, que se trabajaba en forma interdisciplinaria en torno a áreas-problemas más que en relación a temas o áreas del conocimiento, lo que presentaba, generalmente, la ventaja de poder ir asociado a un sistema de enseñanza personalizada que permitiese al estudiante avanzar a su propio ritmo.
 - Se hacía notar la importancia de estimular 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 se puede desarrollar en las personas y es responsabilidad de todos los docentes procurar hacerlo. Se sugería incorporar el diseño como mecanismo de estímulo a la creatividad.
 - También se sugería incrementar las experiencias de universidad a distancia en la región, en especial en lo que referido a la producción de materiales educativos. Entre otros aspectos se mencionaba, la rápida obsolescencia de los materiales existentes y las dificultades que presentaban los cambios de contenidos en este tipo de docencia, por los costos que ellos implicaban en cuanto a la renovación de los medios docentes.
 - Se recomendó se estudiaran estrategias más adecuadas para articular la enseñanza impartida en el nivel de educación media con el nivel de la educación superior y que se buscaran estrategias docentes que permitiesen lograr la eficiencia académica sin descuidar la equidad social.
 - Asimismo, que se insistiese en la importancia del aumento del financiamiento universitario como condición indispensable para mejorar la calidad de la función docente. Para esto se deberían considerar, en forma imaginativa, nuevos mecanismos de financiamiento, además del aporte de los Estados.
 - Se sugirió que CINDA considerará la creación de un banco de datos sobre experiencias innovativas en relación con gestión de la función docente en las diversas universidades.
- c) Cambios en los recursos de aprendizajes y las metodologías docentes

Una de las grandes dificultades y desafíos que enfrentaba la educación universitaria era cómo introducir cambios. Existían

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

experiencias valiosas que habían contribuido a la innovación de muchas universidades, tales como los concursos de investigación en docencia, el desarrollo de proyectos institucionales, los premios a las innovaciones, la valorización en la carrera académica de las experiencias innovativas docentes en forma similar a las experiencias en investigación y otras.

Estas experiencias mostraban un espectro amplio de diferentes opciones que podían apoyar, complementar o sustituir la clase expositiva tradicional. Su aceptación había fluctuando desde una amplia y entusiasta adhesión en la década de los setenta, hasta un marcado desinterés y escepticismo en la de los ochenta.

Por otra parte, el desarrollo de la psicología del aprendizaje, y de la experimentación y aplicación en el campo de los "medios y materiales didácticos" arrojaba nuevas luces sobre su papel y función específica en la enseñanza.

Se acuñaba así entre los especialistas de CINDA el concepto de **educación mediatizada** en que la relación entre el profesor o un equipo de docentes y los estudiantes está intermediada por un conjunto de recursos de aprendizaje que facilita la intercomunicación entre ambos. El concepto de educación mediatizada podía abarcar desde la introducción de nuevas tecnologías amplificadoras la labor del profesor, hasta la modalidad denominada "Universidad Electrónica", en la cual la relación de aprendizaje está materializada por un sistema computacional.

En íntima relación con la docencia mediatizada, considerada como una realidad acorde con las ventajas comparativas que ofrecía el mundo moderno, se asociaba todo el espectro de los diferentes recursos que apoyaban y potenciaban la labor del docente.

- Recursos de Apoyo para el Aprendizaje

Para estos efectos se consideró importante, en primer lugar, hacer una distinción entre los "medios didácticos" y el "material didáctico" que se requería para utilizar dichos medios y las técnicas necesarias para optimizar su funcionamiento.

. Los medios didácticos son los equipos que utiliza el docente para transferir la información en el proceso de enseñanza aprendizaje (se podrían asociar al hardware)⁽⁵¹⁾.

51

Considerando los canales de comunicación y la formas como se transfiere la información, yendo de lo más simple a lo más complejo, se pueden distinguir los siguientes medios didácticos para la transferencia:

- Audio-oral, cuyo canal de comunicación es el sonido. Entre estos medios el más utilizado es la voz y el conjunto de otros medios de comunicación sonora.
- Visual, cuyo canal de comunicación son las imágenes en un sentido amplio. El de uso más frecuente es el documento impreso, las

Los materiales didácticos son elementos naturales o elaborados que alimentan los medios didácticos con información relevante para el aprendizaje (se pueden asociar al software). Los materiales didácticos constituyen sólo una instancia para comunicar cierta información. Sin embargo, la forma en que estos se utilizan, el contexto en que se ubiquen, su relación con distintos tipos de actividades docentes, las características de los estudiantes y de la localidad en que se usan, son tanto o más importantes que los materiales mismos⁽⁵²⁾.

El computador, que constituía un caso especial ya que una de sus funciones primordiales es la de traspasar o comunicar información ordenada del profesor o del equipo docente al estudiante, y procurar que éste último aprenda, haga suya, dicha información. En el uso del computador para la docencia se hacían algunas distinciones de los diferentes tipos de programas.

Los programas de apoyo al profesor, entre los cuales se encuentran tres tipos: programas de autor, programas para implementación de la enseñanza y bases de datos⁽⁵³⁾.

pizarras, los paneles, tableros y los proyectores estáticos.

- Visonora, cuyo canal de comunicación es la conjunción de los dos anteriores, es decir, "audiovisual" como es el cine y la televisión.
- Experiencial en condiciones simuladas, entre los cuales se pueden incluir las maquetas, prototipos y especímenes, los simuladores y el computador.
- Experiencial en condiciones reales, caso en el cual el entorno mismo de la práctica profesional pasa a ser un medio didáctico.

52 Siguiendo el mismo orden utilizado para la presentación de los medios didácticos, en los cuales se usa el material, se puede establecer el siguiente orden:

- El material para "medios de audio", que está básicamente constituido por la presentación oral, que tiene toda una tecnología para poder implementarse.
- El material para "medios de transferencia visual" es muy variado. Se tiene: el material didáctico impreso (donde cabe señalar en especial el texto, las guías para el laboratorio, los textos programados), el material para pizarras, el material para paneles, tableros y rotafolios, y el material para proyectores estáticos (diapositivas y filminas).
- El material para "medios audiovisuales", que incluye los diaporamas, las películas y los videos.
- El material para "medios experienciales", que incluye todo el soporte para los simuladores y el software computacional.

53 **Los programas de autor** están destinados a la planificación y la preparación de aprendizaje. Ayudan al profesor a formular objetivos; a hacer mallas o árboles de objetivos; a programar su docencia, a presentar un conjunto de materiales para el aprendizaje utilizando las capacidades gráficas, acústicas, de animación, de procesamientos numéricos, de memorización y otras que posee el equipo y a diseñar las pruebas de evaluación.

Los programas de apoyo a la administración de la enseñanza (Computer Managed Instruction) están destinados a apoyar la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tales como confeccionar las listas de estudiantes, llevar un control actualizado de las evaluaciones, tener antecedentes sobre el avance individual de cada alumno. Estos facilitan la administración la planificación y la supervisión de la enseñanza.

Los programas de bases de datos (Data Base) Están destinados a organizar y facilitar la búsqueda de información que el docente requiere para realizar su asignatura. Permiten sistematizar información, hacer búsquedas rápidas de información relevante para el aprendizaje, por ejemplo: referencias documentales y bibliográficas mediante bibliotecas computarizadas y grandes bases de información, que incluyan tanto

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Los programas de trabajo para los estudiantes, entre los que existen a lo menos dos tipos: Programas para usar el computador como herramienta de trabajo del alumno⁽⁵⁴⁾ y los programas tutoriales. Entre estos últimos se encuentran a su vez tres tipos: lineales, si son comunes para todos los estudiantes; ramificados, si se da la posibilidad de varios caminos alternativos de aprendizaje, de acuerdo a las características de los alumnos; y heurísticos, si el programa tutorial se va configurando según las respuestas que cada estudiante vaya entregando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje⁽⁵⁵⁾.

Las múltiples experiencias desarrolladas en las universidades de la región mostraban que ha habido una creciente incorporación de medios que amplifican la labor del profesor y mejoran los procesos de transferencia de información entre los docentes y los estudiantes. Entre otros, se atribuía esta situación a la mayor valoración que se hacía de la docencia, que en algún momento perdió terreno en pro del desarrollo de la investigación. En estas circunstancias, las instituciones habían buscado mecanismos para mejorar la efectividad y la eficiencia en los aprendizajes promoviendo y facilitando el uso de medios. Asimismo, habían permitido que los profesores se dieran el tiempo para preparar recursos didácticos, e incluso algunas instituciones habían promovido concursos para diseñar y elaborar materiales.

Ha habido un avance considerable en la utilización del lenguaje audiovisual en programas de docencia y extensión, así como en la utilización notablemente de paquetes multimedios que enriquecen y dinamizan los procesos de enseñanza aprendizaje.

datos cuantitativos como de tipo cualitativo; tablas de especificaciones de materiales o fármacos; códigos legales y de jurisprudencia; test de diagnósticos para la salud. Permiten, además, acceder a listas de medios y materiales didácticos para la asignatura que se desea implementar, confeccionar catálogos personales y actualizar las referencias bibliográficas que competen al profesor.

54 Estos programas se usan en asignaturas en que es necesario realizar cálculos engorrosos, simulaciones, búsquedas de información sofisticada, tests o exámenes médicos computarizados, control de procesos químico, o bien en actividades docentes donde se aprende a usar programas computacionales (cursos de computación).

55 Los programas tutoriales (Computer Assisted Learning) están destinados a incorporarse como medios maestros en procesos de enseñanza aprendizaje. Estos programas son aún escasos en comparación con las ventajas que poseen, salvo a las propias asignaturas de computación. Estos programas permiten hacer simulaciones y juegos, dan acceso a bancos de información, facilitan la intercomunicación acrónica (independiente del tiempo) entre profesor y alumno; se pueden usar como un audiovisual, y documento electrónico y facilitan el proceso de evaluación a través de diversas funciones Ver: Ver Orteiza, Fidel. Informática, educación y Sectores Populares. Antecedentes para el diseño de proyectos de acción. Santiago, Chile. UNESCO/OREALC, Mayo de 1988.

Aparece, como otras de las potencialidades, el uso del computador, como un medio crecientemente sofisticado para su empleo en actividades de aprendizaje que van desde lo más simple, como la acumulación de información, hasta la elaboración de programas heurísticos de alta complejidad, mezclando imagen directa, sonido y texto lo que permite un aprendizaje más interactivo e individualizado de cada estudiante.

El uso de redes computacionales, la utilización sistemática del correo electrónico y la disponibilidad de grandes bases de datos, posibles de ser consultadas en línea, complementan, desde el punto vista del hardware, el desarrollo de un modelo de interacción de enseñanza-aprendizaje de carácter diferente, como lo demuestran las experiencias de las denominadas universidades electrónicas.

También era posible prever que, dada la disminución del costo de los computadores y el paulatino incremento del software educativo, éste tendría cada vez mayor relevancia. En esto convergían también las potencialidades de la nueva tecnología ya que se estaba pasando de la programación en lógica a la programación en conocimientos, la cual mezclaba la lógica con los contenidos. Asimismo, se había avanzado en la generación de programas capaces de simular algunos procesos intelectuales, por lo cual su utilización debería aumentar.

El uso de multimedios y la diversificación de los canales de comunicación, así como de las posibilidades de acercarse con mayor realismo a los aprendizajes, presentaba también innumerables ventajas en comparación con la clase expositiva convencional, particularmente en algunas disciplinas más vinculadas a las ciencias de la naturaleza.

La educación mediatizada, en general, claramente facilitaba el reciclaje y la educación permanente con las consiguientes potencialidades que de ello se derivaban para el la educación superior en la región.

- La Modalidad de la Educación Universitaria no Presencial

Como se ha dicho, la educación formal en la Región ha venido creciendo, pasando de una matrícula total de 99 millones en 1985 a una matrícula que se supone será de 141 millones en el año 2.000⁽⁵⁶⁾. Pero aún así ha resultado insuficiente para satisfacer las

⁵⁶

Luis Eduardo González (Compilador). La enseñanza secundaria en el siglo XXI Santiago OREALC UNESCO 1990.

demandas y desafíos que se han planteado para la población. De ahí que en todos los niveles de la enseñanza , pero en especial en la educación superior, se ha comenzado a explorar otras opciones para atender masivamente a la población estudiantil.

En esta línea, desde mediados de la década de los 70, ha habido en América Latina un importante esfuerzo por desarrollar e incorporar la "educación a distancia" como una modalidad de la educación no presencial que permite atender a poblaciones masivas de estudiantes, con costos de operación considerablemente menores. Este sistema presenta un conjunto de ventajas respecto de necesidades de infraestructura, capacidad de alcance a zonas apartadas y posibilidad de una más adecuada adaptación a las capacidades y ritmos de aprendizaje diferentes que tienen los estudiantes. Aún cuando la educación a distancia no se ha incorporado masivamente en la Región, existe una clara conciencia de que es un camino viable y posible de implementar en los países, lo que está avalado por un conjunto importante de experiencias exitosas.

En América Latina, en especial en los medios menos técnicos se ha dado una variedad de interpretaciones a diversos conceptos vinculados al tema, a las que se hace referencia:

. La Educación Abierta

La educación abierta o educación sin muros es el conjunto de actividades docentes (curso talleres seminarios, laboratorios estudios dirigidos, etc.) en que cada estudiante participa al ritmo que le acomoda; que no tiene requerimientos de asistencia obligatoria, si no que cada cual participa desde su hogar o su lugar de trabajo; tiene además, muy pocas exigencias de pre-requisitos, de tal suerte que puedan ingresar la gran mayoría de los interesados; con un plan de estudios bastante flexible que permite que se entreguen certificados por asignaturas, no necesariamente conducentes a un título profesional o grado académico.

. La Educación a Distancia

La educación a distancia, concebida como tele-educación en su sentido etimológico de "educación a lo lejos", es decir al conjunto de actividades docentes que se realizan sin una interacción directa y presencial entre alumnos y profesores.

En América Latina los sistemas de educación superior a distancia han seguido un esquema común. Se trabaja con material de auto instrucción, preferentemente escrito, por razones de costo. Se establecen centros locales, usualmente aprovechando instalaciones existentes, en los que se realizan actividades muy diversas tales como distribución del material, reuniones grupales

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

periódicas, laboratorios, exámenes o pruebas. Además se establecen sistemas de apoyo, tutoría o consultas en los mismos centros o mediante teléfono o por correo⁽⁵⁷⁾.

Las experiencias de trabajo a distancia por la vía electrónica (teleconferencias, videoconferencias, telecomputación, etc.) son aún muy incipientes en el campo de la educación superior en la región. En este sentido, una de las más interesantes fue la del proyecto conjunto de la Consejo Superior de Universidades Centroamericanas (CSUCA) con la Universidad de Ottawa que permite un sistema de teleconferencias con pizarra electrónica entre siete países, a muy bajo costo por la vía de la red telefónica⁽⁵⁸⁾.

Entre las dificultades y problemas que en general se mencionaban más frecuentemente en la región respecto a la educación a distancia estaban los siguientes:

El logro de una alta calidad en la presentación y en los contenidos supone coordinar a especialistas en comunicación y especialistas en los temas, lo cual no resulta fácil de coordinar.

Los altos niveles de deserción, que solían alcanzar al 50% del estudiantado.

El problema de la tradición cultural, en la que el discurso y la comunicación oral es altamente valorada.

Las dificultades para motivar el aprendizaje y lograr una mayor persistencia.

La falta de un adecuado control respecto al problema de la reproducción indiscriminada y sin autorización del material escrito.

La falta de una adecuada infraestructura de comunicaciones (teléfono, correo, etc.) y las

57

"La Educación a Distancia y su Inserción en la Educación Superior Universitaria: una Estrategia para la Calidad Académica y la Acreditación desde la perspectiva de logros y acciones innovativas de la UNED-Costa Rica". Elizondo, Fernando, UNED. 1992.

58

Esta experiencia fue evaluada por CINDA en 1990.

pérdi
das
de
mater
ial.

La Educación no Presencial

En el Programa se ha acuñado un nuevo concepto que es el de la **educación no presencial**. Esta idea, que se adapta más a la realidad de las instituciones que participan en el Programa de CINDA, consiste en la generación de actividades docentes innovativas, en la cual se mezcla lo presencial y lo no presencial dentro de las universidades tradicionales. La educación no presencial se caracteriza por:

Intensificar el trabajo personal del estudiante, transfiriendo la mayor parte de la información simple a través de materiales, en especial material escrito de autoinstrucción, por razones de costo. Se incluye entre ellos las guías de estudio que orientan al alumno para el uso de bibliotecas y bases de información.

Vincular lo más posible el aprendizaje del estudiante a su realidad, de tal suerte que introduzca sus intereses personales o laborales como una forma de experimentar sus nuevos conocimientos. Por ejemplo, transformando los problemas que surjan de su actividad laboral en sujeto de estudio.

Disminuir el tiempo de trabajo en el aula, dando así más oportunidades para el trabajo personal y para combinar la actividad laboral con los estudios.

Cambiar el sentido al trabajo en el aula y a la labor del profesor. Se trata de transformar la clase expositiva en una sesión de discusión sobre las dificultades que han surgido del trabajo personal o grupal con los materiales y debatir sobre las aplicaciones que los alumnos han realizado de sus aprendizajes en su actividad laboral o en su vida cotidiana.

Esta nueva metodología se puede incorporar parcialmente y gradualmente por asignatura en las universidades tradicionales, sin necesidad de transformar la totalidad de las carreras y los currículos.

- Ventajas de estas nuevas modalidades

Entre las ventajas se ha señalado la posibilidad de realizar

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

actividades masivas con un equipo reducido de docentes, con una forma de operación que en general es independiente del tiempo. Esto es muy positivo en algunas situaciones determinadas y para un importante sector de la población.

Por otra parte, la preparación de materiales y la forma de trabajar permite implementar actividades docentes abiertas, tanto a los estudiantes regulares como para satisfacer demandas más específicas de los sectores productivos o intereses peculiares de los grupos interesados en temas o programas determinados.

La preparación de materiales para estas nuevas modalidades educativas obliga a una mayor acuciosidad en la planificación de la docencia, debido a que se trata claramente de una modalidad centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza. Como ventaja adicional de esta situación se tiene el aporte realizado por la educación a distancia a la educación tradicional. tanto así que algunas de las universidades a distancia, como la Estatal de Costa Rica y la Nacional de Venezuela constituyen las principales editoriales educativas de sus respectivos países.

Como resultado del trabajo sistemático en la preparación de materiales para la educación a distancia se ha desarrollado bastante tecnología apropiada para estos fines. Tal es el caso, por ejemplo, del trabajo realizado en cuanto a la inteligibilidad y lecturabilidad de textos.

Se ha detectado una creciente aceptación y desarrollo de modalidades mixtas de educación presencial y no presencial, además de las experiencias integrales de las instituciones que son únicamente a distancia en la educación superior. Esta mayor aceptación puede atribuirse a que se ha probado la viabilidad de los programas universitarios de educación a distancia así como las facilidades que en la actualidad ofrecen los medios de comunicación (por ejemplo como lo prueba la experiencia vía satélite que ha venido realizando el Instituto Tecnológico de Monterrey) ⁽⁵⁹⁾.

Se suma a lo anterior el hecho que las nuevas modalidades satisfacen el requerimiento de atender a una población masiva como que gravita sobre las actuales demandas por educación superior y resulta especialmente útil en áreas geográficas de la región de difícil acceso, (como lo demuestran las experiencias de la Universidad del Valle en Colombia⁽⁶⁰⁾ y de la Universidad Austral

59

"La Educación Interactiva por Satélite: La experiencia del ITESM en México" P. López del Puerto y D. Esthela Rodríguez", ITESM-CINDA, 1993.

60

"La Experiencia de la Regionalización de la Universidad del Valle, Colombia"; Alvaro Perea, Universidad del Valle-Zarzal, 1993.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

en Chile) (⁶¹).

También se percibe que hay apertura para acreditar estudios e instituciones universitarias que imparten educación a distancia, lo cual contribuye a su validación y consolidación. De la discusión surge como conclusión que los criterios de acreditación y evaluación de los programas a distancia deben ser los mismos que en la educación convencional y que efectivamente se cumplen los patrones de excelencia comunes.

- Potencialidades de estas nuevas modalidades

La introducción de modalidades de educación no presenciales en las universidades tradicionales ha constituido un avance significativo y muestra un camino posible de respuesta a muchos problemas de la universidad latinoamericana. Sin embargo, no constituye la panacea o la única respuesta viable frente a una variedad de situaciones y demandas de muy distinta índole. Además, cabe señalar la necesidad que las experiencias de educación no presencial sean llevadas a efecto con el apoyo de especialistas que den suficientes garantías para lograr los aprendizajes deseados.

La implementación de estas nuevas modalidades presenta grandes potencialidades para el futuro de la educación superior en la región. Entre otras, se señala la potencialidad de un mayor acercamiento de la Universidad a la comunidad ya sea en programas de educación abiertos (sin restricciones de incorporación como lo es en la experiencia de Teleduc de la Pontificia Universidad Católica de Chile) o por las ventajas de abrir oportunidades educativas a sectores de difícil acceso como las poblaciones rurales o alejadas a través de la modalidad a distancia.

Aún cuando existen limitaciones de la educación no presencial en relación a la educación presencial, la primera ha permitido atender en mejor forma a población más masiva y ajustarse, por tanto, a las demandas reales incluyendo la atención a una población importante que no podría cubrirse de otra forma.

- Limitaciones de estas nuevas modalidades

Entre los vacíos o los aspectos por cubrir se señalaba que las experiencias resultan aún pequeñas en relación a la educación convencional. Se agregaba a lo anterior que no todo es posible realizar mediante educación mediatizada o a distancia, si bien existe bastante avance al respecto. En este aspecto se clarifica que la transferencia simple de información por la vía mediatizada

61

"Una forma de Optimizar el Quehacer Universitario: La Educación No Presencial", Arán, Cristoffanini, Haverbeck y Urra, Universidad Austral de Chile, 1993.

en la mayoría de los casos es aún más eficiente que en la clase convencional. Pero también es claro que el contacto personal del maestro y el discípulo es irremplazable, si bien ello tampoco ocurre a cabalidad en la enseñanza convencional masiva.

Surgía también el problema de la adecuación de los tiempos de aprendizaje para los estudiantes de diferente ritmo y la necesidad de satisfacer plazos establecidos para una administración racional de los sistemas educativos. Esto es, la dificultad de compatibilizar una mayor flexibilización en relación al aprendizaje individualizado con las demandas administrativas de los programas.

- Carencias y Debilidades de esta modalidad

Entre las debilidades que se detectaban en este ámbito estaba la necesidad de readecuar las estrategias docentes, lo cual implicaba un costo, un tiempo y todo un trabajo altamente especializado. Todo ello requería de un proceso que era de largo aliento pero que se consideraba necesario iniciar.

Por otra parte, se hacía notar el problema de los costos de los equipos de mayor sofisticación y la imposibilidad de masificarlos, debido a las limitaciones para realizar una inversión inicial, aún cuando el costo a mediano plazo fuese menor o igual al de la educación convencional.

Se sumaba a esta situación, la carencia de personal técnico idóneo y posibilidad de trabajo poco profesional en la preparación de material y la implementación de programas.

También se indicaba que aún persistía desconfianza y mayor valoración de la educación presencial y de la educación mediatizada, que por cierto la tendría si pudiera darse en términos de una relación más personal entre los docentes y los estudiantes, pero que en la actualidad resulta insuficiente frente a las demandas sociales.

Por todas estas razones se requiere un esfuerzo adicional para convencer a los académicos que es posible la utilización de educación mediatizada y a distancia y que las exigencias que se ponen son mayores, lo que dificulta aún más la innovación.

Se hacía presente que el material debe estar adecuadamente evaluado y adaptado a la población para la cual está destinado. Por tanto, no debe hacerse un simple traspaso de materiales de una institución a otra sin una suficiente evaluación de la población atendida.

Se consideraba importante hacer un esfuerzo por vincular el uso de la educación no presencial en la enseñanza superior

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

vinculada a una concepción de la educación permanente, incluyendo, por tanto, el reciclaje de profesionales, el perfeccionamiento y los post-títulos, además de la formación de los niveles iniciales de técnicos universitarios

d) Estrategias de Cambios en la Docencia.

En general, innovar en educación superior resulta muy difícil. Las rutinas ya establecidas, la tradición acuñada por tantos años en los estilos docentes, la poderosa raigambre positivista, que muchas veces consolida una postura rígida del profesor, son algunos de los obstáculos que dificultan la innovación en la educación universitaria.

Las estrategias para lograr una evolución más acelerada de la docencia se ha dado en dos planos: en el de la docencia propiamente tal y en el institucional.

Las estrategias de cambio de la docencia parten del supuesto que la primera transformación necesaria es la del profesor. En este sentido cabe distinguir dos situaciones diferentes que se han venido dando en la región: la del docente ocasional, que corresponde a un profesional que da algún curso de su especialidad, y la del docente con dedicación. Entre ellos, a su vez, se puede distinguir entre el académico de jornada completa que realiza investigación y docencia, generalmente más orientada al postgrado, y el profesor de una especialidad que solo realiza docencia, en algunos casos como profesor de jornada parcial de varias instituciones.

- Estrategias de cambio individual del profesor

En el terreno de las estrategias de cambio individual del docente ha habido importantes esfuerzos en la región para capacitar pedagógicamente a los profesores y modificar la competencias que requiere para ejercer su función⁽⁶²⁾. Un ejemplo claro de eso es la labor que ha apoyado CINDA a través de los grupos operativos para el trabajo de capacitación en talleres de profesores y más recientemente con la divulgación de manuales.

Para lograr un cambio individual del profesor se destacaban dos tipos de alternativas de perfeccionamiento, que por ser más activos debieran también producir cambios más significativos en los docentes. Entre las estrategias de cambio individual del profesor se señalaban el taller de microenseñanza⁽⁶³⁾ y el taller

⁶² En relación a las competencias y destrezas que debiera tener un profesor universitario, en uno de los trabajos preparados se seleccionaban algunas de las más de cien establecidas por la Universidad del Estado de Ohio, USA. Ver González, Luis Eduardo, Innovación en la Educación Universitaria en América Latina. En CINDA, Innovación en el Educación Universitaria en América Latina. Modelos y Casos, Santiago 1993.

⁶³ El Taller de Microenseñanza es una forma de perfeccionamiento pedagógico que se realiza mediante la observación crítica de un proceso de

grupal de profesores⁽⁶⁴⁾.

- Estrategias de Cambio Institucional

Como se ha dicho, en América Latina se ha trabajado hasta el momento con una aproximación preferentemente individual y centrada en el dominio cognitivo para el perfeccionamiento pedagógico del docente. Ello implica un conjunto de supuestos, entre los cuales se pueden señalar los siguientes:

- . el conocimiento motiva al docente capacitado y le cambia su actitud;
- . el docente, con posterioridad al proceso de perfeccionamiento pedagógico va a aplicar sus conocimientos y a mantener las actitudes que tuvo durante dicho proceso;
- . el docente capacitado puede adaptar por sí mismo lo aprendido a sus condiciones habituales de trabajo;
- . el profesor capacitado puede justificar su cambio ante sus colegas y convencerlos de que está actuando en una dirección apropiada;
- . el docente capacitado podrá incentivar a otros colegas y a sus autoridades directas para que también se capaciten, generándose así un cambio institucional⁽⁶⁵⁾.

enseñanza aprendizaje. La observación se realiza usualmente sobre la base de registros grabados en video. Está especialmente destinado a el perfeccionamiento pedagógico para el trabajo con grupos medianos y para el uso de técnicas docentes de interacción directa y presencial entre el profesor y los estudiantes. En él se pueden distinguir varias etapas que son cíclicas y que están concatenadas entre sí, a saber: prediagnóstico, toma de conciencia de las imperfecciones, experimentación, evaluación formativa, superación de las imperfecciones detectadas. Extractado de Luis E. González. Manual de Perfeccionamiento Docente de Personal de Educación Técnica Postsecundaria. Santiago Unesco/Orealc 1990.

64 El Taller Grupal de Perfeccionamiento Docente consiste en una técnica basada en la investigación protagónica en la cual el profesor estudia y analiza su propia práctica. A partir de eso va generando su propio cambio en conjunto con un grupo de colegas. El método se aplica a través de un taller formado por un grupo de profesores(as), quienes, junto con ser investigadores, son sujetos u objetos de investigación. Además participan algunos especialistas (dos o tres) en educación, quienes actúan como facilitadores, que también entregan los contenidos teóricos conceptuales, así como las técnicas didácticas que se vayan requiriendo durante el proceso. El método se desarrolla en siete etapas claramente definidas, pero suficientemente flexibles como para que el grupo-taller las vaya adecuando en interacción con su realidad: Problematicación, reconstrucción de episodios, interpretación de los episodios, formulación de hipótesis sobre situaciones, validación de las hipótesis planteadas, construcción de una racionalidad alternativa, formulación de alternativas de acción. Tomado de L.E González, Manual de Perfeccionamiento Docente de Personal de Educación Técnica Postsecundaria, UNESCO 1990, sobre la base de R. Vera, R. Hevia, M.E. Sotta. Orientaciones Básicas del Taller de Educación, II Parte, Santiago, PIIE, Documento de Trabajo, Marzo de 1985.

65 Magendzo, Abraham; Pavez, Jorge. Estrategias de cambio en Educación. Santiago PIIE, 1977.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Sin embargo, se ha comprobado que, en general, para producir cambios en la calidad de la docencia a nivel institucional no basta con que cada profesor tenga conocimientos sobre planificación macro y microcurricular y domine ciertas técnicas docentes específicas, sino que además debe haber una transformación más integral a nivel de institución o facultad.

Tradicionalmente el proceso de cambio en la docencia se ha establecido mediante un sistema que podría caracterizarse por su racionalidad (⁶⁶). En este proceso tradicional se han incluido las etapas de: identificación de las necesidades de cambio; motivación e información teórica; capacitación en cuanto a conocimientos y habilidades para implementar el cambio; invitación a aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos y, finalmente, seguimiento de los programas de capacitación. Como una opción a aquello se ha propuesto una variante que en la literatura se ha denominado cambio institucional planificado.

Esta nueva estrategia de cambio supone :

- . la fijación de metas comunes entre los docentes involucrados y los educadores que están impulsando el cambio, evitando la coacción.
- . una intencionalidad compartida y explícita del cambio.
- . el establecimiento de una relación colaborativa entre los impulsores del cambio y los sujetos de cambio, evitando así el cambio tecnocrático y superficial.

Las etapas sugeridas para esta nueva estrategia de cambio son cuatro: Evaluación diagnóstica, desarrollo de una estrategia de cambio, intervenciones para el cambio y evaluación.

Esta estrategia supone combinar el cambio individual afectado no sólo en los aspectos cognitivos, sino también en los afectivos, y supone, además, afectar las relaciones entre las personas.

- Dificultades para consolidar los cambios y su permanencia.

La dificultad del cambio está dada, en primer lugar, por el nivel que se desea alcanzar en las personas, siendo más fácil el cambio a nivel de conocimientos, seguido del cambio de actitud y

⁶⁶

Extractado de González L. E Manual de perfeccionamiento Docente de Personal de Educación Técnica Postsecundaria. Santiago Unesco 1990, sobre una adaptación de un propuesta de Magendzo, A; Pavez, en una investigación realizada en el PIIIE. Santiago Chile 1977.

siendo más complejo el cambio de comportamiento. En segundo término, la complejidad está dada por la cantidad de actores involucrados: individuos, grupos, organizaciones completas, etc.

En este proceso intervienen fuerzas impulsoras tales como: la motivación de los participantes; el nivel de insatisfacción de los involucrados respecto a su situación actual; los efectos de demostración, que de ser positivos tienden a ser imitados; la presencia de participantes inquietos y creativos; los incentivos de carácter interno o externos; la capacidad para preveer y superar conflictos y tensiones; el temor al fracaso que puede inducir a un aumento de los esfuerzos, transformándose en un elemento positivo.

También intervienen fuerzas retardantes u oponentes entre las cuales se pueden citar: el tradicionalismo; la dependencia y el temor a diferir de las autoridades o de personas con características de liderazgo, la ignorancia, la inseguridad frente a los logros, los fracasos anteriores y la percepción selectiva de aquellas opiniones o sugerencias que provengan sólo de otros(as) participantes afines.

El manejo adecuado de los elementos, tanto los favorables como los opuestos al cambio, es una tarea fundamental de todo educador interesado en el mejoramiento de la función docente.

Los cambios pueden implementarse en dos dimensiones, como lo muestran varias ponencias presentadas en un Seminario sobre el tema⁽⁶⁷⁾: una primera dimensión de carácter más institucional, que se destaca en los trabajos sobre modelos innovativos, en la Universidad del Norte en Colombia y en la UNAM de México; los estudios sobre programas interdisciplinarios, de la Universidad Javeriana; las nuevas políticas de docencia, de la Universidad de Chile; la reestructuración curricular en la Universidad del Valle y el trabajo con el sector productivo, en la Universidad Católica de Valparaíso.

En otra dimensión se ubican los cambios de carácter más individual en la cual podrían situarse aquellos trabajos más bien referidos a los procesos de aprendizaje como son, por ejemplo: las experiencias sobre nuevas perspectivas metodológicas, en la Universidad Pedagógica Nacional de México; la propuesta de aprovechamiento del año sabático, en la UNAM de México; y el Programa de Entrenamiento Gerencial de la Universidad del Pacífico, en el Perú, presentados también en el Seminario citado.

Así como ha habido logros y se han producido avances en la

introducción de innovaciones en la educación superior, también hay resultados menos promisorios. Entre otros aspectos se denotaba que muchos de los cambios que se han logrado implementar no constituyen transformaciones profundas y permanentes, sino más bien aspectos adjetivos y superficiales.

Por otra parte, se hacía notar que la dinámica con cual se introducen los cambios en la educación es bastante más lento que el ritmo de las demandas sociales y del contexto exterior lo cual es atribuible a la resistencia al cambio de las instituciones educativas⁽⁶⁸⁾.

También se señalaba que muchos de los cambios no obedecen a orientaciones generales definida y que no siempre existe una plena conciencia de la relevancia y pertinencia de las políticas docentes y de las metas educativas que se establecen. En este sentido, se ha insistido en la necesidad de formular propuestas para desarrollar o mejorar los proyectos curriculares institucionales en las cuales se de cabida a la incorporación de nuevas formas de interacción en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Entre los aspectos por desarrollar estaba el de transformar toda experiencia en algo positivo, incluyendo la necesidad de convertir aún los errores en experiencias de aprendizajes. Del mismo modo, se hacía presente la necesidad de introducir mayores cambios en la gestión y en los estilos de participación.

Dentro de las debilidades que presenta el sistema frente a las innovaciones, está la inercia tanto de las personas como de las propias instituciones.

Entre las causas de la resistencia de las personas al cambio se mencionaba la falta de motivación que a veces presenta el profesorado. En algunas ocasiones se establecía una relación entre el apareamiento de "la Profesión de Docente Universitario" asociada a cierta rutinización de la docencia, especialmente en ramos básicos de carácter más masivos.

Entre las causas de la inercia al cambio de las instituciones se señalaban la burocratización y las tensiones, y fuerzas internas de diferentes grupos con intereses distintos.

Así como se presentaban ciertos aspectos por desarrollar, existían también potencialidades que se perfilaban a futuro en el marco de la educación superior. Entre ellas estaba la de generar innovaciones dentro de un proyecto educativo global que conciliase demandas sociales, requerimientos del sector productivo,

68

Letelier, Mario. Resistencia al Cambio en Instituciones de Educación Superior. Un Análisis Crítico. Ponencia presentada al Seminario citado.

aspiraciones de los estudiantes y expectativas académicas.

Por otra parte, se hacía ver la diversidad de oportunidades de aprendizaje que existían en el nivel post-secundario en la región y la variedad de modalidades de enseñanza, lo cual generaba nuevas expectativas y abría nuevas posibilidades a un vasto sector de la población.

e) Creatividad y cambio

Una de las innovaciones más relevantes para la formación de profesionales es la enseñanza y desarrollo de la creatividad en la educación superior. En la región existen experiencias valiosas desarrolladas por diversos centros universitarios, que han trabajado sistemáticamente por medio de programas bien establecidos sobre creatividad y universidad.

Se planteaba entonces la necesidad de conocer, analizar y difundir estas experiencias, con el fin de promover el desarrollo y la enseñanza de la creatividad en la región, como una de las formas más efectivas de lograr el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria, contribuyendo, además, al avance de los sistemas productivos de los países de América Latina y el Caribe.

Lo anterior indica que, como objetivo estratégico, la educación debiera orientarse a formar personas con mentalidad creativa e innovadora. Este objetivo educativo no es simple de implementar en la práctica, dado que requiere cambios de mentalidad y de metodologías de trabajo en cuerpos docentes habituados, por lo general, a transmitir conocimiento en forma reproductiva, en que raramente los educandos encuentran campo para cultivar su creatividad personal.

En la educación superior la creatividad puede ser aplicada tanto a los procesos pedagógicos como al desarrollo institucional lo cual, obviamente, se refleja también en cambios curriculares.

En esta misma línea destaca el trabajo sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey en México; de los estilos y estrategias de aprendizajes, estudiados en la Universidad de La Serena (Chile); y de la potenciación de la creatividad en estudiantes en la Universidad de Concepción y la Universidad de Santiago, (ambos chilenos) que constituyen aportes importantes en un campo que ha sido relativamente poco explorado en la educación superior regional. Estos trabajos ofrecen orientaciones valiosas para el mejoramiento de la calidad de la docencia universitaria.

Las experiencias sobre desarrollo de la creatividad y los

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

avances en las investigaciones sobre estilos de aprendizajes y habilidades del pensamiento han abierto un campo inmenso de experimentación y potencialidades para el mejoramiento de la calidad de la docencia.

Finalmente, en relación al tema de la innovación y la creatividad se hacía presente la necesidad de un mayor trabajo de estudio e investigación, en especial para evaluar el cambio, sus dimensiones y sus implicancias. También se requería estudiar más sobre la resistencia al cambio y las estrategias para abordar el cambio.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

3 Administración Universitaria

3.1 Antecedentes

El significativo crecimiento que ha experimentado la educación superior en América Latina, tanto en su población estudiantil como en el número de sus académicos y en sus roles y actividades, ha planteado a las universidades importantes desafíos organizacionales, de gestión y de financiamiento.

Dada la incidencia de estos factores en la eficacia, eficiencia y efectividad de la acción académica, una de las líneas de trabajo de CINDA en el Área de Gestión y Política Universitaria ha sido el estudio de la administración y financiamiento universitarios, con el propósito de contribuir a su mejor conocimiento, perfeccionamiento y modernización de la situación actual en relación a estos aspectos.

3.2 Administración Universitaria

Aunque anteriormente se había trabajado sobre el tema, esta línea se inició formalmente con el Seminario organizado en 1988 en la Universidad de Costa Rica⁽⁶⁹⁾, seguido el año siguiente por el Seminario sobre Administración Académica organizado en la Universidad del Valle, en Colombia⁽⁷⁰⁾.

Atendiendo las recomendaciones de estos dos Seminarios se organizó, con el apoyo de la OEA, un estudio amplio sobre Gestión, Planificación y Control de la Universidad en América Latina, cuyo fin último fue ampliar el conocimiento sobre el tema y contribuir a una mejor comprensión conceptual y operativa de la administración universitaria regional, en la perspectiva de los principios y prácticas de la planificación estratégica, adaptados a las características propias de la universidad. Sus resultados fueron entregados en el Seminario que organizó CINDA en la Universidad Católica de Valparaíso a fines de 1991⁽⁷¹⁾, en el cual se presentaron, además, importantes ponencias en relación con experiencias de universidades latinoamericanas participantes, en particular las pertenecientes al Centro, preparadas por sus autores de acuerdo con las pautas generales convenidas para el proyecto.

69 Seminario Internacional sobre Administración Universitaria en América Latina, CINDA, Universidad de Costa Rica (1988).

70 Seminario Internacional sobre Administración Académica, CINDA, Universidad del Valle, Cali, Colombia, 1989.

71 Seminario Técnico sobre Gestión, Planificación y Control de la Universidad en América Latina; CINDA, Universidad Católica de Valparaíso; Chile (1991).

El informe del estudio y las contribuciones presentadas a los Seminarios mencionados, constituyeron los insumos más fundamentales para la edición y publicación de un libro⁽⁷²⁾ que ha tenido una amplia difusión en el medio universitario continental, ya que se ha convenido su reedición con instituciones académicas en México y Argentina.

Su propósito fundamental fue difundir los principales conceptos sobre gestión, planificación y control universitarios, contribuyendo no sólo a la mejor comprensión de la temática si no a posibilitar, también, el uso de un lenguaje común para facilitar el intercambio de ideas y experiencias entre diversas instituciones y países.

El contenido del libro se organizó en dos partes, una, de carácter expositivo, que constituye un texto básico que presenta los fundamentos de la Administración Estratégica y su aplicación a la organización universitaria, y otra que es un estudio de casos correspondientes a la experiencia de varias universidades participantes que ilustran diferentes experiencias de gestión.

Los resultados del estudio, expuesto en la Primera Parte del libro, analizan los principios generales sobre la administración de corporaciones universitarias, particularmente, los conceptos de gestión, planificación, sistemas de control, gestión de recursos humanos y estructura organizacional, como aspectos esenciales para facilitar su aplicación en cualquier universidad latinoamericana.

Todo texto sobre administración requiere de una toma de posición o un compromiso con algún marco de referencia conceptual que de sentido a la definición de los temas que abordará. En este caso, se partió del supuesto que los principios sobre gestión estratégica de empresas, desarrollado principalmente durante las dos últimas décadas, podían ser un referente adecuado para su aplicación a las corporaciones universitarias en la Región, si se les adaptaba convenientemente.

Cada vez se aprecia un mayor consenso sobre la necesidad de adaptar la universidad a los sistemas sociales en los cuales se encuentra inserta, de responder a las expectativas de los usuarios y de colaborar, como entidad productiva, al desarrollo económico y social del ámbito geográfico, cultural y demográfico en el que desarrolla su acción.

Los temas que reciben particular atención en la administración de empresas, como son la globalización de mercados,

72

"Administración Universitaria en América Latina". Una Perspectiva Estratégica. CINDA. Santiago de Chile, 1992; (295 páginas).

productos y servicios y, el impacto creciente del desarrollo científico y tecnológico y la necesidad de encontrar nuevas formas de ejercicio de un liderazgo estratégico, son también desafíos para las universidades latinoamericanas y un imperativo para la colaboración entre ellas de manera más sistemática y planificada.

De aquí que la intención de CINDA al publicar este libro sobre acreditación fue, de acuerdo con su política habitual, contribuir al análisis conceptual y metodológico de la gestión universitaria, sin pretender proponer un paradigma teórico o tecnológico, si no más bien lograr una comunidad de ideas y de vocabulario que facilitara el intercambio y comparación de experiencias, en búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que surgían en la administración universitaria.

La perspectiva más actual sobre administración de organizaciones formales incorpora el concepto de estrategia como uno de sus rasgos más relevantes. Con frecuencia se piensa que este concepto alude a una metodología sistemática para planificar las actividades, aunque más bien consiste en un perfil articulado de decisiones que implica a toda la organización. Aunque esta conceptualización se aplica principalmente a las empresas productivas y de servicios, es igualmente aplicable a la organización de instituciones educativas en general, tal como el libro la presenta específicamente.

La planificación de la organización universitaria considera a la planificación estratégica como una metodología que permite traducir la estrategia corporativa en un conjunto articulado de planes y programas de acción para cada una de las unidades de planificación, comprometiendo a todos los niveles de autoridad jerárquica de la institución. También la conceptualiza como un proceso, por cuyo medio la organización define o redefine sus cursos de acción hacia el futuro, a mediano y largo plazo, lo que le ayuda a jerarquizar sus objetivos y proveer los medios para lograrlos.

Luego, en relación al control estratégico de la gestión universitaria, se establece que el diseño de un sistema para el control de la gestión en una institución universitaria es, al igual que en la empresa, un requisito indispensable de la planificación estratégica y un componente crucial de la gestión formal. De aquí que, antes de diseñar un sistema para el control de la gestión, es preciso contar con una definición, al menos tentativa, de la estrategia corporativa y de la estructura organizacional básica que la institución se da para el logro de sus objetivos.

En función de lo dicho, considera que la universidad segmenta de algún modo sus unidades estratégicas de planificación, privilegiando aquellas áreas que constituyen la base del

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

desarrollo de sus ventajas competitivas, como pueden ser, por ejemplo, sus programas de investigación aplicada o los convenios de diversa índole que representen utilidades previsibles para la universidad, a partir del costo previsto por la certificación de dichas actividades con el "sello" de la corporación.

La gestión de recursos humanos es, desde luego, una de las tareas prioritarias en el diseño de la estrategia corporativa en una organización. El libro aborda por ello los aspectos del comportamiento ejecutivo que inciden en el logro de una gestión eficaz, analizando, en primer lugar, algunos de los factores que influyen en este proceso en el contexto universitario, para luego revisar sus componentes y, la necesidad de tomar en cuenta la heterogeneidad de las universidades para enfrentarlo.

La gestión de recursos humanos comprende la integración de las personas a la gestión estratégica, el compromiso de éstas con el éxito de los planes formulados y su orientación hacia la calidad del desempeño académico y funcionario. Constituye un área de interés central para cualquier organización, alcanzando una relevancia aún mayor en las universidades latinoamericanas, debido a un conjunto de factores que requieren de un enfoque más amplio y más estratégicamente orientado. En efecto, es posible reconocer ciertos factores de orden social, económico y político general, así como otros más específicos de las organizaciones universitarias, que tienden a incrementar la preocupación por esta temática.

Por último, el estudio se refiere a la formación de la estructura organizacional, insistiendo en la complejidad de la organización universitaria, que desde el punto de vista de la gestión estratégica, puede considerarse como un conjunto de personas que comparten una filosofía y visión acerca de los propósitos institucionales, procurando lograr una serie articulada de objetivos. Para esto adoptan una determinada estructura, a fin de dividir las tareas y lograr su integración por medio de nuevas formas de coordinación.

Inicialmente la estructura en las organizaciones complejas se formula a partir del diseño de los componentes o subsistemas y sus modos de interrelación.

En toda organización se puede distinguir entre la estructura formal e informal. La primera, se refiere a la estructura diseñada en función de la misión, la estrategia y la cultura organizacional, que establece un marco de referencia general en la organización, prescribiendo ciertas funciones y responsabilidades. La segunda, en cambio, dice relación con aquellas relaciones entre las unidades, subsistemas e individuos de la organización que no han sido previstos y surgen a propósito de su quehacer. La estructura informal puede, en ocasiones, sustituir en gran parte a

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

la formal, lo que se produce cuando la estrategia, la cultura y la estructura organizacional no se encuentran adecuadamente articuladas, lo que sucede con frecuencia en la universidad. Esta situación origina conflictos y baja eficacia. Por este motivo, la estructura no puede ser considerada como estática en una organización y tiene que ser redefinida a medida que los cambios ambientales obligan a adoptar nuevas estrategias competitivas, lo que a su vez exige un nuevo análisis del sistema de autoridad y de la asignación de responsabilidades, incidiendo en la formulación de la visión de la organización.

Aunque para el diseño de las estructuras organizacionales en las empresas existen múltiples criterios, en el caso de las universidades se debe partir de su misión declarada, considerando dos ámbitos: uno, el "académico", que agrupa los cargos de acuerdo a áreas disciplinarias o profesionales y, el otro, el propiamente administrativo, que agrupa las funciones de la gestión de apoyo a las tareas académicas. En las instituciones que cumplen con funciones múltiples, también se emplea el criterio funcional, pero éste aparece normalmente sólo en las estructuras jerárquicas superiores, pues la mayor parte de los académicos realizan funciones múltiples en la universidad. En las grandes instituciones que están distribuidas por toda una región o un país, se utiliza además criterio de ubicación geográfica, como en la constitución de "sedes" de una universidad, al interior de las cuales suelen usarse los criterios ya señalados.

En las universidades las agrupaciones más frecuentemente encontradas son: los departamentos disciplinarios e interdisciplinarios, las escuelas e institutos, las facultades y la administración central.

El tamaño de las agrupaciones depende del volumen de actividad expresado en número de programas, el número de alumnos, la magnitud de los proyectos de investigación y asesorías y, la extensión.

La presentación del estudio se contempla con la inclusión de nueve casos ilustrativos seleccionados de entre los presentados a los seminarios, correspondientes a diversos modelos organizativos de universidades de la Región, lo que complementa e ilustra su contenido teórico.

3.3 Financiamiento Universitario

En relación con financiamiento universitario CINDA ha ejecutado varios estudios y llevado a cabo seminarios técnicos y publicado varios libros y documentos.

Un primer antecedente a considerar es que en los inicios del proceso de crecimiento acelerado y de complejidad institucional de

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

la educación superior, la universidad pudo afrontar los nuevos desafíos con recursos provenientes del Estado, de organismos internacionales y de empresas productivas.

Sin embargo, durante el último tiempo se ha producido en la región una importante disminución del gasto fiscal destinado al sector educación, especialmente del asignado a educación superior, debido principalmente a la revisión de los enfoques teóricos que sustentaban la prioridad del sector en políticas públicas de los años 1965-1975. Estos planteaban que una inversión alta en educación produciría efectos positivos en el crecimiento del producto y un mejoramiento fundamental en la movilidad social. Al mismo tiempo, al interior del sistema han adquirido una mayor prioridad relativa los subsistemas de educación básica y preescolar que absorben a una población más amplia y, de acuerdo a los enfoques teóricos prevalentes, con mayor significación y prioridad para acceder al apoyo del Estado.

Es preciso destacar que en estos enfoques se ha seguido considerando que la educación superior sólo pertenece al sistema educativo, sin relevarse la importancia que tiene en los sistemas científicos, tecnológicos y culturales de nuestros países.

Los recursos vinculados a la cooperación internacional también se han visto seriamente limitados. Ello ha sucedido por la crisis de la cooperación internacional y, sobre todo, porque América Latina ha perdido prioridad como receptor al trasladarse el objetivo de la cooperación internacional, desde un enfoque de modernización e introducción de nuevas tecnologías en los países, a uno de lucha contra la extrema pobreza.

Respecto a los aportes que en algunos países ha hecho el sector industrial, especialmente el manufacturero, en forma directa a determinadas universidades, puede señalarse que estos recursos también se han visto drásticamente reducidos debido al deterioro producido en estos sectores industriales como consecuencia de las estrategias de desarrollo implementadas en esos años en la región.

En el contexto señalado, diversas universidades de la región han desarrollado positivas experiencias sobre nuevas formas y modalidades de gestión financiera y administrativa que les han permitido enfrentar los problemas derivados de la situación descrita, las que fueron presentadas en dos seminarios técnicos y publicado en los dos libros resultantes⁽⁷³⁾.

CINDA ha postulado la necesidad de enfrentar de manera

73

"Financiamiento y Gestión de la Actividad de Investigación y Desarrollo en Chile", CINDA, Santiago (1987).
"Financiamiento y Gestión Universitaria en América Latina", CINDA, Santiago (1987).

decidida el financiamiento de la educación superior con nuevos criterios y orientaciones⁷⁴).

Se ha señalado que el desarrollo económico y social de los países de la región requieren de una contribución importante de sus universidades y de sus instituciones de educación superior. Para ello es indispensable aumentar el nivel de recursos del sector y profundizar y modificar sus mecanismos.

En relación a la composición y asignación de los recursos ha planteado tres ideas básicas. En primer término, que las instituciones de educación superior con fines públicos, requieren aportes de carácter institucional que les permita un desarrollo a mediano y largo plazo. En segundo término, que los recursos concursables deberían ser más diferenciados para permitir que en las instituciones nuevas se desarrolle capacidad en áreas prioritarias, teniendo presente que en general los actuales fondos competitivos presuponen esa capacidad, por lo cual en el hecho marginan a las instituciones que no lo han logrado. En tercer lugar, que el financiamiento para estudiantes, crédito fiscal y becas, debería ser ampliado para los estudiantes de las universidades privadas.

4 Evaluación y Acreditación Universitaria. Perspectiva Latinoamericana.

4.1 Antecedentes

Una de las mayores preocupaciones de la sociedad en América Latina, ha sido el de la calidad de la educación superior y en particular de la docencia universitaria.

Algunas de las razones que explican esta inquietud son los cambios que ha experimentado la universidad durante las últimas décadas, la toma de conciencia de la importancia del conocimiento como factor de desarrollo y crecimiento de los países y, por último, la magnitud de los recursos que la universidad requiere para cumplir sus objetivos y atender adecuadamente las exigencias y expectativas sociales.

El Centro de Interuniversitario de Desarrollo, y las universidades que lo integran, no han sido ajenos a esta preocupación. Para ello, en primer lugar, se ha reunido analizado e intercambiado información y experiencias sobre la situación regional en materia de evaluación y acreditación universitaria; en segundo lugar, se han ejecutado actividades de investigación sobre

74

Cambios y tendencias en la educación superior. Iván Lavados, CINDA, Santiago, 1994.

políticas, modelos y métodos aplicables a las instituciones y sistemas de educación superior en los distintos países y, por último, se han efectuado actividades de difusión, capacitación y asesoría, como una manera de contribuir en forma amplia al mejor conocimiento, instauración o perfeccionamiento de la evaluación y acreditación universitaria en la región.

Durante este lapso, CINDA ha participado en tres proyectos de investigación⁽⁷⁵⁾ sobre el proceso de autoevaluación universitaria, apoyados por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICYT) de Chile y organizado dos Seminarios Internacionales⁽⁷⁶⁾ sobre Acreditación Universitaria Regional.

Los resultados de estas actividades fueron publicados en varios libros, uno de los cuales ha sido reeditado recientemente por CRESALC-UNESCO, en Venezuela y por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Estudio Superior (ANUIES), en México⁽⁷⁷⁾, lo que le ha dado una mayor difusión. CINDA ha participado también en varias actividades regionales de capacitación, difusión y asesoría en acreditación universitaria⁽⁷⁸⁾.

El propósito de estas páginas es reseñar las actividades sobre el tema llevadas a cabo por el Centro durante los últimos años, destacando en especial sus aportes conceptuales y los resultados de sus estudios, experiencias, seminarios y publicaciones, que ha permitido visualizar mejor la situación de la evaluación y acreditación universitaria en los países de la región y sus proyecciones.

Se considera que estas acciones de CINDA han contribuido positivamente al creciente establecimiento de prácticas y sistemas basados en conceptos y modalidades similares, que facilitarán el reconocimiento e intercambio de académicos y profesionales.

En lo que sigue se entregan,, en primer lugar, antecedentes sobre el origen y alcances del trabajo realizado, en segundo lugar, se tratan aspectos conceptuales y características del proceso de evaluación y acreditación. En tercer término, se presenta una síntesis de la experiencia latinoamericana y, en

75 Ver nota 104.

76 Seminario sobre "Sistemas de Acreditación y Evaluación Institucional en América Latina", Universidad Católica de Río de Janeiro, octubre de 1990.
Seminario sobre "Acreditación Universitaria en América Latina y El Caribe", Pontificia Universidad Católica de Chile, diciembre de 1991.

77 Ver nota 105.

78 Ver nota 109.

cuarto, se describe la investigación sobre autoevaluación en instituciones de educación superior y, de las actividades de capacitación y difusión en que ha intervenido el Programa.

4.2 Aspectos Conceptuales

Coincidiendo con lo dicho al inicio de este libro en un reciente informe ⁽⁷⁹⁾ se hacía notar que el crecimiento de la matrícula y del número de instituciones, así como la diversificación de entidades -de diferentes tipos y niveles- ha originado un sistema de educación superior heterogéneo, estratificado y fragmentado. De aquí que en los medios gubernamentales, universitarios y profesionales, se percibiese que al no existir una regulación adecuada de la educación superior, existe el riesgo cierto de pérdida de la calidad académica y de la formación de recursos humanos calificados, debido a dichas características del sistema y a su falta de control. Aunque esta percepción no siempre es totalmente compartida, hay pleno consenso en la necesidad de establecer alguna forma de regulación que garantice la fe pública y contribuya a destacar las instituciones de excelencia existentes.

Cualquier forma de regulación que se estableciere en los países, debería enmarcarse en términos de los valores y fines de la libertad, la relevancia, la equidad, la calidad, y la eficiencia que debería presidir la organización de todo sistema de educación superior ⁽⁸⁰⁾, considerando que cada establecimiento debería gozar de la mayor autonomía e independencia para definir su propia identidad, su organización académica, su misión, metas y su forma de gobierno, estando sujeto a un mínimo de normas comunes ⁽⁸¹⁾.

a) Modelos de regulación

En el plano internacional se pueden distinguir tres modelos de regulación: el político administrativo, con predominancia del papel del Estado, que se ha dado en general en Europa; el académico cooperativo, en el cual organizaciones académicas autónomas coordinan el sistema, como ha sido el caso de Gran Bretaña; y el modelo de mercado, que opera en USA y Japón, que

79

"Aportes para la Modernización de la Educación Superior Chilena, Comisión Ad-hoc, Ministerio de Educación, CINDA, Santiago, 1994.

80

Brunner José Joaquín, Educación Superior en Chile Fundamentos de una Propuesta. Serie Educación y Cultura N9, FLACSO, Santiago, 1991.

81

Chile, Presidencia de la República, Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior. Una política para el Desarrollo de la Educación Superior en la década de los 90, Santiago, Marzo de 1991, pág 10.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

busca la eficiencia basado en la libre competencia⁽⁸²⁾.

En América Latina se ha establecido un modelo de regulación que combina el político-administrativo con el de autonomía corporativa. En este caso el Estado financia y deja plena autonomía a las instituciones⁽⁸³⁾. Es decir, es de naturaleza mixta con presencia del mercado y participación del Estado, aunque según algunas opiniones ambos factores no son usados apropiadamente⁽⁸⁴⁾.

La **regulación** debiera entenderse como un proceso colaborativo y permanente llevado a cabo por el Estado (considerado en su sentido lato y no sólo con la acepción de Gobierno) y por las propias instituciones de educación superior, con el propósito de lograr un desarrollo óptimo y armónico del sistema y de cada una de sus entidades componentes, para el adecuado cumplimiento de la misión que la sociedad les ha encomendado o que las instituciones mismas se han propuesto.

La regulación se realiza por medio de dos funciones: la evaluación y acreditación, y la información al público. Algunos especialistas consideran, además, una tercera función de superintendencia cuyo fin es asegurar el cumplimiento de las normativas existentes y de protección al usuario.

b) La Función de Evaluación y la Acreditación

La **evaluación universitaria**, según sus objetivos y alcances, puede llevarse cabo a nivel de la institución, de unidades académicas, de programas y asignaturas, de académicos y de estudiantes.

Para cada uno de ellos existen modelos o sistemas probados, cuyos resultados constituyen insumos fundamentales según sean los propósitos de la evaluación.

Ellos son la base, según el caso, de procesos externos como la "Acreditación Institucional" y la "Acreditación de Programas", o de procesos internos como la "Autoevaluación" o "Autoestudio Institucional", la "Revisión Curricular", la "Calificación de Académicos", "la Calidad de la Docencia en Aula" y, por último, la "Calificación y Verificación del Aprendizaje de los Alumnos".⁽⁸⁵⁾

82 Brunner, José Joaquín, Educación Superior en Chile. op. cit.

83 Brunner, José Joaquín. Educación Superior en Chile Fundamentos de una Propuesta. op cit pág 17.

84 Brunner, José Joaquín. Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. op cit. pág 22.

85 Arguin, Gerard. Evaluación de la Calidad, Taller sobre Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior;

Uno de los aspectos importantes apreciados durante el Programa de CINDA ha sido la necesidad de coincidir en las definiciones y significado de los principales términos y funciones asociados a la evaluación. Por ello se anotan aquí los principales términos relativos a ellos, su significado y alcances conceptuales⁽⁸⁶⁾.

- La **acreditación**, tanto institucional como de programas, es un proceso por el que se reconoce el logro de las metas educativas y el cumplimiento satisfactorio de un conjunto de criterios, de una institución o de uno o más programas o carreras conducentes a un título, grado o certificado, según el caso.

El proceso de acreditación es una forma sistemática de evaluación y seguimiento, al que cada institución se incorpora voluntariamente. Su objetivo es contribuir a mejorar su calidad educativa y sus funciones propias, disponer de información fidedigna y objetiva sobre su calidad o la de sus programas académicos y contribuir a la regulación del desarrollo del sistema de educación superior.

Este proceso es administrado por un organismo externo a la institución acogida a él, siendo su carácter esencialmente nacional, técnico, oficial, no gubernamental y autónomo.

Los componentes operacionales básicos de la acreditación son:

- . Un proceso de **autoevaluación** de la institución o de uno o más de sus programas o carreras sometidas a acreditación.
- . Una **visita evaluativa in situ**, por una comisión de especialistas y pares externos, que verifican los resultados de la autoevaluación, informando al organismo acreditador del resultado de su cometido.
- . Una **decisión del organismo acreditador** respecto del estatus que corresponde a la institución, de acuerdo con sus condiciones para alcanzar y cumplir sus metas educativas, el grado de avance en el logro de las mismas, los criterios establecidos, y su capacidad para mantener dicho cumplimiento durante un futuro razonable y,

VIII Congreso Bienal de la OUI, Costa Rica, Nov. 1993.

- Una **información** apropiada, emitida por el organismo acreditador sobre el estatus de acreditación asignado a la institución, que podrá estar dirigida a organismos gubernamentales, de la comunidad educacional o al público en general, según corresponda.
- La **autoevaluación** es un proceso de estudio de una institución o de uno o más de sus programas, carreras, unidades académicas y administrativas, función o área de especialización, de carácter descriptivo y analítico, orientado a facilitar el cambio, organizado y conducido por la propia institución, considerando sus fines, metas y un conjunto aceptado de criterios, incluyendo indicadores o estándares profesionales.
 - **Visita evaluativa in situ.** La evaluación en terreno consiste en la visita a la institución por una Comisión de expertos y pares evaluadores externos, que verifican la validez del proceso de autoevaluación, considerando el informe interno resultante, los criterios acordados y la información obtenida en terreno. El informe de esta visita es entregado por la Comisión al organismo acreditador para su decisión definitiva.
 - **Criterios para acreditación.** Corresponden a un conjunto de juicios que reflejan las expectativas respecto de la institución y el programa o carrera que se acredita. Constituyen un **marco de referencia**, de carácter principalmente cualitativo, para hacer juicios evaluativos. Son establecidos por el organismo acreditador.
 - **Tipos de acreditación.** La acreditación puede ser:
 - **Acreditación Institucional**, que considera la congruencia de la organización, sus programas, carreras y recursos, a la luz de las metas y de los criterios acordados; y
 - **Acreditación especializada**, por la cual se analiza la integridad de un programa o carrera respecto de su organización, recursos y desarrollo y los objetivos propios y de la institución, en términos de los criterios establecidos.
 - **Resultados de la acreditación.** El proceso de acreditación puede conducir a una de las siguientes situaciones:
 - **Acreditación.** Estatus que implica la satisfacción de los criterios acordados;
 - **Acreditación Condicional.** Estatus que implica que no se

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

satisfacen suficientemente los criterios acordados y que es preciso llevar a cabo ciertas acciones complementarias importantes o significativas en un período dado de tiempo para mantener el estatus de acreditación.

No Acreditación. Estatus que indica que no se cumplen los estándares mínimos exigibles. Si una institución se opone manifiestamente al dictamen del organismo acreditador, en el sentido de iniciar o de discontinuar alguna acción, el organismo acreditador podrá **suspender temporalmente** o **retirar** cualesquiera de los dos estatus de acreditación señalados anteriormente.

Hay consenso amplio que el proceso de acreditación, en su totalidad está integrado por cuatro fases; las que en ocasiones se aplican parcialmente.

- El **reconocimiento** o autorización oficial.

El reconocimiento solicitado por una institución para iniciar sus actividades académicas es otorgado por el organismo competente (licencia) si, a su juicio, el proyecto educativo sometido a su consideración cumple las condiciones mínimas establecidas.

- La **supervisión** o Seguimiento Sistemático.

La Supervisión es un proceso de evaluación que se aplica a las instituciones autorizadas hasta que hayan logrado su plena autonomía, siendo en muchos casos de carácter obligatorio, como lo es en Chile, para las instituciones nuevas.

El objetivo primordial de la supervisión no es el control per se, si no el apoyo para que la institución recién creada logre su plena consolidación en beneficio de la comunidad. Por esto, contempla procedimientos de autoevaluación que ejecuta la propia institución, una verificación externa hecha por pares académicos o por organismos autorizados y el análisis de la entidad evaluadora responsable. Este procedimiento se aplica tanto a nivel institucional, como de carreras y programas.

La supervisión debe llevarse a cabo dentro de un plazo establecido. En caso de no cumplirse las exigencias mínimas el período de supervisión puede ser extendido dentro de ciertos límites. En casos calificados se podría decidir

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

suspender el ingreso de alumnos nuevos, introducir exámenes de habilitación profesional⁽⁸⁷⁾ e incluso, en situaciones extremas, llegar al cierre de la institución.

El proceso de supervisión culmina con el **otorgamiento** de la **plena autonomía**. Con ello el organismo responsable de la evaluación da fe pública que la institución ha logrado un adecuado desarrollo y consolidación de su proyecto.

La autonomía da derecho a abrir carreras y sedes sin restricciones. Además, puede permitir el acceso a ciertos fondos especiales y concursables. La autonomía, actualmente en Chile, se otorga por plazo indefinido.

Normalmente las universidades latinoamericanas, una vez establecida su autonomía son responsables de los grados académicos y títulos profesionales habilitantes que otorgan.

- La **acreditación** propiamente tal.

La **acreditación institucional** considera sólo las características globales de la institución como un todo. En particular la congruencia de su organización, programas, carreras y recursos para el aprendizaje. También toma en cuenta sus servicios de apoyo al estudiante, su capacidad de gestión, situación financiera, efectividad administrativa y su proyecto educativo.

La acreditación institucional implica, solamente, la comprobación que los objetivos educacionales de la institución son apropiados y coherentes con su proyecto educativo, que dispone de los recursos necesarios para lograrlos, y que tiene la capacidad suficiente para llevarlos a cabo en la actualidad, así como durante un lapso razonable en el futuro.

En ningún caso significa que todos los programas que ofrece hayan sido considerados de la misma calidad, ni que se haya acreditado algún programa en particular. Sólo garantiza que la institución, como tal, cumple con los propósitos de su misión declarada, que su calidad alcanza o sobrepasa ciertos estándares globales mínimos, y que ninguno de sus programas presenta deficiencias tales, que afecten su efectividad total ni la de sus servicios de apoyo al estudiante. Tampoco establece un nivel de calidad institucional absoluto ni comparativo con otras instituciones.

La **acreditación especializada o por programas** centra su atención en áreas profesionales, ocupacionales o disciplinarias específicas. Este tipo de acreditación exige, por lo general, criterios más específicos y rigurosos.

Las instituciones acreditadoras, en este caso, pueden pedir verificar en detalle el contenido del currículo, la relación alumnos/profesor, las colecciones de la biblioteca o el equipamiento de los laboratorios.

La acreditación especializada se aplica usualmente a programas que tienen un primer grado reconocido en ciertas áreas ocupacionales relacionadas con la salud, seguridad y bienestar social y en otras en que, además, la garantía de competencia profesional es de importancia para el medio académico, profesional o público en general. Es común que la acreditación de un programa no llegue a ser aprobada y en algunos campos, en EE.UU. por ejemplo, existen programas que nunca han solicitado someterse a acreditación.

La acreditación de un programa específico, en un área determinada, sólo significa que ha sido evaluado en profundidad, de acuerdo con criterios desarrollados por educadores y profesionales en ejercicio en el campo respectivo, habiéndose verificado que los cumple o los sobrepasa.

Los organismos acreditadores especializados, que normalmente están relacionados o dependen de asociaciones profesionales y agencias oficiales de habilitación profesional, estimulan el mejoramiento y pertinencia de los programas académicos, por el establecimiento de exigencias de acreditación relacionadas con los objetivos específicos que deberían lograrse en la perspectiva del desempeño profesional. Al igual que en la acreditación institucional, la acreditación especializada requiere de reevaluaciones periódicas formales cada cierto número de años, usualmente diez.

c) La función de Información

La función de **información** es fundamental en el proceso de regulación. En efecto, es indispensable que el público disponga de información consistente sobre todas las instituciones de educación superior para adoptar con pleno conocimiento sus decisiones.

Hay una creciente tendencia en la región en cuanto a que haya una información básica mínima exigible a todas las instituciones acreditadas, siendo ello un requisito necesario para recibir fondos públicos.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

4.3 Algunas Experiencias Regionales sobre Acreditación Institucional y de Programas

a) Acreditación Institucional

Los Seminarios de Río de Janeiro (1989) y de Santiago de Chile (1991), mencionados anteriormente,⁽⁸⁸⁾ tuvieron el propósito de presentar los resultados de los estudios realizados por CINDA y las universidades participantes en el Programa y ofrecer una instancia de reflexión e intercambio de experiencias. Esto permitió reunir importante información sobre la situación actual en la región sobre evaluación y acreditación.

En ellos se dio cuenta de importantes experiencias y casos, lo que permitió apreciar que hay una gran preocupación por la regulación de la calidad universitaria, lo que se ha visto estimulado últimamente por la creciente globalización e integración de las economías de los países.

La evaluación y la acreditación universitarias no han sido una práctica común en América Latina, como en países de Norteamérica y Europa, por lo que las experiencias existentes son recientes y limitadas. En todo caso, de los antecedentes reunidos se desprende que hay más experiencia de la que generalmente se supone, la que ha sido variada, ya que va desde el simple reconocimiento o autorización oficial para funcionar, muchas veces sólo de carácter formal, hasta la disposición de procedimientos de evaluación más sistemáticos y permanentes, aunque no exentos de críticas y limitaciones.

La regulación de la educación superior en todos los países ha estado íntimamente relacionada con algún sistema de evaluación y acreditación, al que han debido acogerse las instituciones, de acuerdo con la modalidad establecida en cada país. A nivel regional su instauración ha sido reciente y además compleja debido a las diferentes realidades nacionales.

En los medios académicos y gubernamentales se ha considerado la evaluación como un medio efectivo para asegurar el reconocimiento a las universidades y cautelar la fe pública. Se la aprecia, además, como un estímulo adecuado para el mejoramiento de su calidad y un factor importante para acceder a fuentes de financiamiento, público o privado, de manera más justa y objetiva.

En los Seminarios de Santiago y Río de Janeiro y otras reuniones técnicas organizadas por CINDA, participaron más de cien especialistas, representantes de más de veinte universidades con experiencia y responsabilidad en acreditación y evaluación

universitaria de trece países de América del Norte, Central, Caribe y del Sur. En ellos se presentó un número importante de trabajos, los que junto con los informes preparados por CINDA constituyeron los insumos básicos del libro "Acreditación Universitaria en América Latina", publicado por CINDA, al que se hizo referencia anteriormente⁽⁸⁹⁾.

Este libro, en su primera parte hace un análisis, desde un punto de vista conceptual y formal, de la acreditación universitaria basado en la información reunida. En su segunda parte, incluye in extenso los casos de los EE.UU., Canadá, de algunos países de la Comunidad Europea, México, República Dominicana, Colombia, Venezuela, Brasil, Bolivia y Chile, correspondientes a ponencias presentadas.

En lo que sigue se procura describir, en forma sintética, las características más fundamentales de los sistemas de acreditación existentes en estos países de acuerdo con los antecedentes tomados de las ponencias cuyo texto incluye dicho libro, en su segunda parte.

- Acreditación Institucional en Países del Caribe

Una de las características de los países del Caribe es que parte de ellos son de habla inglesa, con una importante influencia cultural de la Comunidad Británica de Naciones, en tanto que otros, de habla hispana, tienen fuertes lazos y similitudes culturales con Iberoamérica. En el Caribe se encuentran también Haití y otros países francófonos, y Puerto Rico, que aunque de origen hispano, su sistema educativo está muy influido por los Estados Unidos de Norteamérica.

Las características del sistema de educación superior en Trinidad y Tobago⁽⁹⁰⁾, así como las de los otros doce países de la Comunidad del Caribe (CARICOM), siguen la línea del pensamiento británico.

En los países del CARICOM hay sólo dos universidades: la de West Indies (UWI), establecida en Jamaica, y la Universidad de Guyana, de carácter regional, que tiene sus sedes en Trinidad y Tobago y en Barbados. Existe además el College of Arts, Science and Technology (CAST) en Jamaica, que ofrece programas de

89

Ver nota 105.

90

Ashton, Alvin A., La introducción de un sistema de acreditación en el Caribe de habla inglesa. Acreditación Universitaria en América Latina: Antecedentes y Esperiencias. CINDA, 1993, pág. 191.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

tecnología a nivel de bachillerato.

En 1988, el Comité de Ministros de Educación (SCME) de CARICOM inició un estudio sobre la equivalencia de las credenciales académicas en la subregión. Posteriormente, en 1990, amplió la estrategia para asistir a los países de la Comunidad en el desarrollo de procesos de articulación y acreditación de las instituciones y programas de educación terciaria, previéndose el establecimiento de un sistema de acreditación común para todos los países del CARICOM.

En República Dominicana su Sistema de Educación Superior, durante la segunda mitad de este siglo, ha tenido una extraordinaria expansión cuantitativa, y ha habido una gran participación del sector privado en él durante los últimos treinta años⁽⁹¹⁾.

La gran competencia entre las universidades, la necesidad de diferenciarse y, en particular, lograr mejorar los niveles cualitativos como sistema, llevaron a un grupo de rectores a crear, en 1981, la Asociación Dominicana de Rectores de Universidades (ADRU).

Una de sus iniciativas más importantes fue la creación de la Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAA), cuyo propósito principal es promover la mantención y mejoramiento de la calidad de la educación superior, por medio del autoestudio y acreditación en sus instituciones asociadas.

Los efectos positivos de la ADAA se están notando desde ya en el medio universitario dominicano, siendo ésta una iniciativa que deberían considerar otros países del continente.

- Acreditación Institucional en México

No existe en México⁽⁹²⁾ ningún sistema que acredite, periódica y sistemáticamente, ya que se ha debido atender de preferencia la demanda creciente por educación postsecundaria.

En 1989 se creó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), cuyos fines han sido concebir y articular la evaluación de la educación superior en todo el país, dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación, y proponer

91

José Agustín de Miguel López, La Asociación Dominicana para el Autoestudio y la Acreditación (ADAA). Una Agencia privada de Acreditación Universitaria. CINDA, 1993, op cit. pág 169.

92

Chapela C., Gustavo. Notas sobre el Proceso de creación de un sistema de acreditación de las instituciones de educación superior en México. op. cit. pág 157.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de las instituciones universitarias.

En octubre de 1991, se iniciaron las visitas de los Comités de Pares, que han funcionado como instancia colegiada, integrados por nueve académicos de reconocido prestigio y un especialista proveniente del sector productivo.

Es previsible la creación, a mediano plazo, de un sistema nacional de acreditación mexicano, con la participación de las instituciones agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), aunque no se excluye la posibilidad de que pudieren constituirse varios sistemas, uno por cada grupo de instituciones que participan en dicha Asociación: Universidades, Institutos Tecnológicos y Normales.

- Acreditación Institucional en Brasil

La preocupación del Brasil⁽⁹³⁾ por la educación superior y su relación con el desarrollo nacional, se remonta a los años 30, pero sólo desde la década de los 70 se han presentado propuestas y conceptos sobre autoevaluación, considerada como base para la acreditación y reconocimiento de nuevas instituciones y programas; como un mecanismo de ajuste de la expansión del sistema; como proceso de seguimiento y examen institucional; y como instrumento social de revisión y control de la calidad de la docencia y la investigación.

El Sistema de Educación Superior en Brasil depende del Ministerio de Educación, que ejerce esta función por medio del Consejo Federal de Educación (CFE). En el caso de programas de pregrado, se autoriza su reconocimiento una vez que egresa la primera promoción. Esta autorización debe renovarse cada cinco años.

La experiencia del Brasil sobre acreditación de pregrado, ha estado más bien orientada a la evaluación de nuevas instituciones y nuevos programas. Es externa y la organiza el Consejo Federal de Educación (CFE). Las dificultades habidas para llevarla a cabo, conforme a los planes y atribuciones de dicho Consejo, se han debido principalmente a la gran diversidad de programas, lo que ha hecho prácticamente imposible la acción de un órgano centralizado.

El esfuerzo en relación con acreditación de pregrado ha estado orientado, predominantemente, a la fijación de criterios para asignación de recursos y a la determinación de algunos

93

Cordeiro Neiva, Claudio. La evaluación de la educación superior en Brasil: intentos de formulación de una política en el período 1985-1989. *op. cit.* pág 231.

indicadores de control tales como relación profesor/alumnos; costo de la enseñanza, etc.

Se considera que la nueva legislación, en relación con la regulación de la autonomía universitaria, debería establecer nuevas disposiciones, más efectivas, sobre evaluación de calidad y desempeño institucional de las universidades.

La exitosa experiencia de la CAPES⁽⁹⁴⁾ en evaluación de programas de postgrado, se toma con frecuencia como referencia para el caso de la educación de pregrado en el Brasil. Sin embargo, este modelo no parece fácilmente traspasable, ya que se ocupa de programas avanzados concentrados en un número reducido de instituciones que tienen un razonable patrón de calidad.

- Acreditación Institucional en Colombia

La experiencia colombiana ha sido una de las más extensas y largamente establecidas, aunque no por ello exenta de controversias⁽⁹⁵⁾. El Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), creado en 1968, ha sido el organismo oficial encargado de la supervisión del sistema de educación superior nacional⁽⁹⁶⁾.

El ICFES se creó en 1968, como organismo auxiliar del Ministerio de Educación para supervisar la calidad de la Educación Superior, y proporcionar asistencia técnica, económica y administrativa a las instituciones de este nivel.

Su sistema de control quedó inadecuado para las exigencias de la época y de la universidad moderna, por lo que últimamente se ha modificado la ley que regula la Educación Superior y reestructurando el Instituto.

En esta nueva ley, se propone la autonomía total para la producción de conocimiento, para su validación y su difusión, pero dado que la educación es considerada un servicio público, el Estado se reserva el derecho de control. También se propone establecer un sistema de información al usuario y un sistema de acreditación institucional, basado en indicadores de calidad

94 Ricardo Chaves de Rezende Martins. El Sistema de Seguimiento y Evaluación de la CAPES: Notas Críticas sobre su Evaluación. op. cit. pág. 253.

95 Galarza S., Jaime. La Evaluación del Desempeño y la Acreditación Universitaria en Colombia. op. cit. pág 205.

96 Martínez O., Alvaro. La Evaluación Académica e Institucional de la Educación Superior en Colombia. Op.cit. pág 219.

relacionados con una serie de factores que inciden en la calidad de la educación superior, todo lo cual constituiría un sistema nacional de evaluación y acreditación universitarias.

- Acreditación Institucional en Venezuela

Venezuela ha tenido procedimientos de evaluación, tanto de postgrado como de pregrado, a cargo del Consejo Nacional de Universidades. Este es un órgano estatal creado por ley, con facultades para conceder licencia de funcionamiento de las nuevas instituciones de educación superior, con carácter de experimentales, y hacer un seguimiento de las mismas hasta que egresa la primera promoción (evaluación formativa). Luego se llevan a cabo evaluaciones sumativas, debiendo las instituciones evaluadas reinscribirse cada cinco años. Estas universidades mantienen su condición de institución experimental hasta que son calificadas como competentes para alcanzar la plena autonomía. Para esto se tiene en cuenta su capacidad académica, evaluada en función de su plan educativo, profesores, su condición contractual y su nivel académico.

Este proceso se ha desarrollado sin que exista una acreditación explícita por algún organismo externo.

- Acreditación Institucional en Bolivia

En Bolivia las universidades integran un organismos nacional llamado la Universidad Boliviana, cuyo Comité Ejecutivo elaboró un **Programa de Automejoramiento Universitario, Metodologías y Decisiones Conceptuales**, que considera la evaluación institucional como la base para la transformación cualitativa institucional⁽⁹⁷⁾.

Este Programa establece la metodología a seguir para iniciar la implementación del sistema de evaluación en su dimensión institucional, coordinar y asesorar su implementación en las universidades y sistematizar la información resultante. El proceso propuesto está en su fase inicial de aplicación, no disponiéndose aún de resultados específicos.

- Acreditación Institucional en Chile

En lo que respecta a la creación y supervisión inicial de las nuevas instituciones coexisten dos regímenes paralelos, excluyentes, con mecanismos y criterios distintos entre si: el de examinación, que instauró la ley de 1980 y el de acreditación establecido por la ley de 1990.

97

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Propuestas para un Programa de Automejoramiento Universitario. Basado en la Autoevaluación Institucional en Bolivia. Op. cit. pág 273.

La constitución del Consejo Superior de Educación, por esta misma ley, ha contribuido a un mayor ordenamiento institucional dentro de un régimen público de supervisión en que la persistencia temporal del de examen, basado en la verificación del rendimiento de los estudiantes y no en una visión evaluativa de la institución en su conjunto, dificulta el rol del Estado de cautelar la fe pública.

El sistema de **acreditación**, más amplio que el de examen, verifica el cumplimiento progresivo del Proyecto Institucional que la propia Institución que se somete a acreditación presenta libre y soberanamente al Consejo Superior de Educación, entidad que ejerce la función de acreditadora, en forma exclusiva y excluyente⁽⁹⁸⁾.

Este sistema, que aunque llamado por la ley "de acreditación", corresponde sólo al mecanismo de supervisión para el reconocimiento y otorgación de la autonomía de la institución, tiene como uno de sus principales criterios para otorgarlos, la verificación progresiva del proyecto educativo de la institución y su capacidad para cumplirlo.

Al término del proceso, luego que la institución ha demostrado poseer la capacidad cabal para conferir grados académicos y títulos profesionales en forma independiente, el Consejo le otorga la certificación que acredita su plena autonomía académica, no habiendo evaluaciones posteriores.

De los comentarios anteriores sobre la experiencia existente en América Latina, se desprende que existe una aceptación generalizada de la regulación universitaria, con diferentes modalidades, como un proceso sistemático, organizado y público, de amplia cobertura, de carácter voluntario, con diversos grados de dependencia estatal, aunque se tiende a considerar que debería ser manejada por las propias universidades.

La autoevaluación es considerada como un proceso útil, por el que la institución evalúa su calidad total. Sus resultados son valiosos para la planificación y ejecución de acciones remediales y correctivas, lo que la convierte en un elemento dinamizador del mejoramiento y crecimiento institucional.

Por otra parte, por su carácter cíclico y participativo, contribuye a una mayor integración de autoridades, administradores, profesores, estudiantes, etc., acentuando su

compromiso para con la institución y su motivación para el perfeccionamiento, con un sentido creativo y renovador.

b) Acreditación de Programas

CINDA decidió poner en marcha un proyecto piloto descentralizado sobre acreditación de programas académicos⁽⁹⁹⁾.

Se consideró la participación inicial de un número limitado de universidades, para intercambiar experiencias sobre la acreditación de determinadas facultades y programas.

Sus objetivos básicos han sido intercambiar experiencias sobre acreditación inicial de determinadas Facultades y Programas por medio de instituciones acreditadoras calificadas y difundir esa experiencia a otras universidades de CINDA que deseen acogerse a programas externos de acreditación.

El proyecto se inició en una primera etapa con la participación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Los Andes en Colombia, El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), México; y la Universidad Estadual de Campinas, Brasil, con el apoyo y coordinación de CINDA, sin perjuicio de la consideración posterior de otras experiencias en marcha, como la que actualmente lleva a cabo la de la Universidad de Concepción.

Las Escuelas y Programas considerados en esta etapa han sido principalmente las de Ingeniería, en todas sus especialidades, Construcción Civil y Arquitectura.

El proyecto ha tenido dos Reuniones de Trabajo, la primera se llevó a cabo en la Universidad Católica de Chile, en enero de 1993, y la segunda, en la Universidad Católica de Valparaíso, en octubre del mismo año.

Los participantes han acordado revisar sus experiencias en relación con la acreditación de programas, que en algunos casos han presentado algunas dificultades operativas.

Las Universidades participantes han llevado a cabo o tienen en ejecución procesos de Acreditación de Programas Académicos por medio de Agencias Acreditadoras de los EE.UU. o de Inglaterra. Su propósito ha sido conocer la experiencia de estas instituciones y adecuar sus prácticas de evaluación a exigencias y criterios de acreditación internacionales.

En atención a los resultados positivos de estas experiencias

se ha considerado extender estas actividades a otras áreas, como Agronomía, Administración y Economía, procurando actuar integradas dentro del mismo proyecto para beneficiarse de la experiencia común.

Las actividades ejecutadas y en desarrollo han sido las siguientes:

- Programas de Arquitectura

La Universidad de Los Andes y la Pontificia Universidad Católica de Chile, han acreditado estos programas con el Royal Institute of British Architecture (RIBA). El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, lo ha hecho con el National Architecture Accreditation Board (NAAB), con sede en Washington.

- Programas de Ingeniería

La Universidad de Los Andes, Colombia, evaluó sus programas con el Accreditation Board for Engineering and Technology, ABET⁽¹⁰⁰⁾.

La Universidad Estadual de Campinas ha desarrollado un Manual de Evaluación, que ha puesto a disposición de las universidades participantes.

La Pontificia Universidad Católica de Chile ha iniciado las gestiones ante la ABET para acreditar sus programas de ingeniería.

- Otras experiencias en Evaluación

La Universidad Católica de Chile ha preparado un documento preliminar, para su acreditación por la Southern Association of Colleges and School (SACS), que está en proceso inicial de gestión⁽¹⁰¹⁾.

Paralelamente, esta universidad ha desarrollado sistemas e instrumentos para mejorar el nivel de calidad de la información académica. Para ello, ha desarrollado y puesto en servicio un sistema de Apoyo a la Gestión académica SAGA⁽¹⁰²⁾, que consiste en un software que permite recoger información de los académicos en forma fácil y uniforme, integrarlo con información proveniente de

100 La Acreditación al Servicio de la Calidad del Quehacer Universitario, la experiencia de la Universidad de Los Andes. Facultad de Ingeniería. Arturo Infante V., Rector, Mayo de 1993.

101 Proyecto de Acreditación Institucional de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Dirección de Desarrollo Académico, VRA, 1993.

102 SAGA, Sistema de Apoyo a la Gestión Académica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Desarrollo Académico, VRA.

otros sistemas operados centralmente, y generar informes de apoyo para los diferentes niveles de gestión; desde los académicos individuales hasta la Dirección Superior. Ha implementado también una encuesta a agredados de la Universidad para evaluar y considerar la opinión de este segmento, en relación a su experiencia como estu-diantes y profesionales.

Por otra parte, la Universidad de Concepción en Chile ha iniciado un proceso sistemático de Autoevaluación Institucional ⁽¹⁰³⁾ que constituye una experiencia bastante completa, que se incluye en detalle más adelante.

4.4 Investigación Difusión y Capacitación de Materiales para la Evaluación y Acreditación

CINDA ha considerado necesario profundizar y analizar el ámbito del tema de la evaluación de la calidad de las instituciones y programas en el contexto educativo latinoamericano, tanto desde un punto de vista conceptual como operativo. En este marco ha desarrollado, dentro del Programa de Políticas y Gestión Universitaria, o con el apoyo de éste, actividades de investigación sobre criterios, pautas y procedimientos de autoevaluación institucional, las que han originado varias publicaciones y actividades de difusión y capacitación.

En la línea, varios de los miembros del Grupo Operativo Chileno, desarrollaron tres proyectos de investigación apoyados por CONICYT sobre la formulación de indicadores y criterios de calidad para la autoevaluación de instituciones universitarias, especialmente orientados a su acreditación⁽¹⁰⁴⁾, cuyos resultados han sido publicados últimamente⁽¹⁰⁵⁾.

Posiblemente el mayor mérito de estos trabajos fue la identificación de indicadores de calidad y su palicación por medio de un modelo de autoevaluación, basados en el modelo inicial desarrollado por CINDA para evaluación de calidad al que se ha

103 Proceso de Autoevaluación en la Universidad de Concepción (Chile). M. Silva T., R. Reich A., 1994.

104 "Calidad de la Docencia Universitaria. Criterios de Verificación". (Proyecto FONDECYT N° 92945-1993).
"Pautas y Procedimientos para la Evaluación Institucional". (Proyecto FONDECYT N° 1930147-1994).
"Modelos de Evaluación de Educación Superior". (Proyecto CONICYT-CAI-PIIE).

105 i. "Calidad Académica en Educación Superior". Modelos de Verificación, Santiago, CINDA, 1992.
ii. "Acreditación Universitaria en América Latina": Antecedentes y Experiencias. Santiago, CINDA, 1993.
iii. "Autoevaluación Institucional Universitaria". Pautas y Procedimientos. Santiago, CINDA, 1994.
iv. "Acreditación Universitaria en América Latina", Reimpresión CRESALC, 1.000 ej.,Caracas, 1994.
v. "Acreditación Universitaria en América Latina", Reimpresión ANUIES, 1.000 ej., México, 1994.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

hecho referencia anteriormente⁽¹⁰⁶⁾.

La formulación de indicadores se basó en una revisión exhaustiva de la bibliografía internacional disponible y al juicio emitido por un grupo de distinguidos académicos que habían colaborado con el Consejo Superior de Educación de Chile, con experiencia en la evaluación de universidades privadas, a quienes se consultó.

En el desarrollo del proyecto se tuvo en cuenta que en la región existe una cultura evaluativa limitada y que hay una amplia heterogeneidad institucional. Se consideró también conveniente que los indicadores fueran cuali-cuantitativos, ya que el modelo incluye elementos del estudio etnográfico, en que cada institución y su contexto es una cultura específica.

De este modo el modelo, con sus indicadores ha resultado dinámico y perfectible ya que acepta la adición de nuevos indicadores o la supresión de aquellos que no son aplicables a una realidad institucional dada, teniendo en cuenta su tamaño, nivel de desarrollo y ubicación geográfica,

Se continuó profundizando en el tema por medio de dos nuevos proyectos apoyados por CONICYT, centrados especialmente en la operacionalización de los indicadores y en la elaboración de un conjunto de pautas y procedimientos para que las instituciones efectuaran su propia autoevaluación, sea con fines de acreditación, planificación o simplemente para verificar el logro de sus objetivos y la calidad de su quehacer. Una vez elaboradas, estas pautas y procedimientos se validaron en instituciones reales.

Los objetivos previstos fueron cumplidos a cabalidad. En primer lugar se desarrolló un conjunto de pautas y procedimientos que incluyen 15 instrumentos para reunir información. Dichos instrumentos o cuestionarios están directamente relacionados con la información correspondiente a los indicadores, pudiendo complementarse con entrevistas, observaciones en terreno y visitas. Ellos constituyen a su vez un gran banco de datos que la institución puede utilizar con diferentes objetivos. De esta manera los instrumentos se adecuan a las necesidades de cada contexto institucional.

Los instrumentos fueron probados en doce instituciones de educación superior de distinto tipo (universidades estatales, universidades privadas con aporte estatal, institutos profesionales y centros de formación técnica).

El resultado final ha sido contar con un enfoque metodológico completo y versátil que permite a las instituciones de educación superior diseñar y ejecutar su propia autoevaluación, fue publicado recientemente por CINDA, con carácter de manual⁽¹⁰⁷⁾, para su uso y aplicación por quienes tengan la responsabilidad de organizar y llevar a cabo procesos de autoevaluación en instituciones o en unidades académicas de educación superior.

El método considera, además, varios criterios para la acreditación de instituciones privadas nuevas, en las que también se puede aplicar el procedimiento propuesto, no obstante que el proyecto se centró especialmente en la autoevaluación de las instituciones consolidadas.

Su contenido está estructurado en dos partes. La Primera, se refiere a los antecedentes básicos relativos a la calidad de la educación superior y su evaluación, desde un punto de vista conceptual. La Segunda, esta dedicada a los aspectos operativos del proceso de autoevaluación y del modelo propuesto, incluyendo tablas, instrumentos e instrucciones sobre su aplicación. Los instrumentos se incluyen en un disquete computacional, anexo al libro, para facilitar la aplicación.

Debido a su carácter, estos instrumentos podrían ser utilizados en distintos países latinoamericanos interesados en la evaluación de instituciones de educación terciaria, lo que contribuiría eficazmente a tener sistemas y métodos similares, ayudando al reconocimiento mutuo de las acreditaciones resultantes.

En cuanto a difusión y capacitación el Programa ha participado por invitación en varios Seminarios Técnicos y Congresos Internacionales para presentar su experiencia y ha organizado talleres de capacitación, con el fin de difundir y entrenar a académicos en los procedimientos y pautas de autoevaluación desarrolladas⁽¹⁰⁸⁾.

107

"Manual de Autoevaluación para Instituciones de Educación Superior". Pautas e Instrumentos. Espinoza, González, Poblete, Ramírez, Silva y Zúñiga. CINDA, Santiago, 1994.

108

- "Quality Assurance in Latin America Higher Education". General Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education, Montreal, Canadá. Mayo de 1993.
- "Calidad y Acreditación Universitaria": Modelos de Acreditación, Taller sobre Evaluación de la Calidad y Acreditación de la Educación Superior. VIII Congreso Bienal de la OUI, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, Noviembre 1993.
- Workshop "University Self Evaluation", NIHERST-PROMESUP, Trinidad, Febrero 1994.
- Seminario de Autoestudio Universitario. Modelos y Sistemas de Evaluación, NIHERST-PROMESUP, Mayo 1994.
- Seminario Taller de Autoevaluación; Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, 30 y 31 de Mayo de 1994.
- Seminario Taller "Autoevaluación y Acreditación Universitaria", San José, Costa Rica, 21 a 23 de Septiembre de 1994.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Los trabajos presentados por miembros del Grupo Operativo de CINDA⁽¹⁰⁹⁾ a la Conferencia Internacional sobre Acreditación Universitaria, llevada a cabo en Canadá en 1993 fueron seleccionados para su inclusión en un libro recientemente publicado en Inglaterra⁽¹¹⁰⁾.

109

Ayarza E, H.; Quality Assurance in Latin American Higher Education.
Ramirez G, S.; Quality Control Efforts in Chilean Higher Education: Twelve Years Experience.

110

International Developments in Assuring Quality in Higher Education, Falmer Press, International Educational Publishers.
London U.K. 1994.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

IV. DESAFIOS, DEMANDAS Y PERSPECTIVAS

La formación de profesionales tiene una importancia creciente en la región y por tanto debe abordarse desde la perspectiva de una sociedad que se inserta en lo que se ha denominado la era postindustrial, que a su vez se da en una región altamente segmentada y de culturas heterogéneas.

La era postindustrial, que emerge en el último cuarto de siglo, se caracteriza por cambios en la tecnología, en los aspectos sociales y productivos, y por las consiguientes transformaciones culturales.

La tecnología que se proyecta a 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 a muchos planes diferentes.

De ahí que el desafío por incorporar nueva tecnología se proyecta a partir de los avances logrados en varios campos. Entre ellos se pueden identificar a lo menos los ocho siguientes:

- el nuevo conocimiento y el desarrollo científico tanto en las ciencias humanas, sociales, como naturales.
- La formación y experimentación de nuevos materiales y productos.
- La utilización de fuentes de energía alternativa.
- Las técnicas para controlar la elaboración de productos materiales.
- La innovación en los procesos productivos.
- Los avances en las comunicaciones y la informática referidos tanto a creación de nuevos dispositivos, como al procesamiento de la información y el manejo de los mensajes.
- La innovación en el campo del transporte.
- Los avances relacionados con las ciencias de la vida en lo vegetal, lo animal y lo humano.

Lo social y productivo se caracteriza en América Latina por una población marcadamente joven, lo que significa que antes del año 2.000 habría que generar empleo para los 150 millones de jóvenes que demandarán incorporarse a la fuerza laboral, si bien la tasa de crecimiento que es 2,3% anual, tenderá a bajar paulatinamente en los próximos años.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Asímismo, la estructura del empleo en la región es bastante heterogénea y está tendiendo a variar. Por ejemplo, el empleo en el sector agrícola pasó del 55% de la fuerza laboral en 1950 a un 32% en 1980. En cambio, el empleo en el sector servicios creció de un 14% a un 23% en el mismo período. Entre otras causas, esta variación es atribuible a cambios en los estándares educacionales, lo cual ha redundado en los procesos productivos y la organización del trabajo. Así por ejemplo, en el caso chileno actualmente hay más empleados que obreros.

La tasa de participación en el empleo de los jóvenes entre 15 y 19 años ha variado en América Latina del 51% en 1950 a 35% en 1980, esperándose que disminuya al 25% para el año 2000. Asímismo, ha habido un aumento considerable de la participación laboral femenina⁽¹¹¹⁾.

Por su parte, el empleo en el sector informal de la economía (trabajadores independientes y empresas con menos de cinco trabajadores), constituye alrededor del 20% de la población económicamente activa no agrícola, situación que puede incrementarse a futuro con el acceso a nuevas tecnologías.

Además, el empleo público, que en 1980 representaba el 40% del empleo urbano en el sector formal tiende a disminuir. Ello implica que probablemente deberá aumentarse el auto empleo y el desarrollo de la pequeña empresa, debido a la carencia de capital en la región.

Persiste en el subempleo un problema de carácter estructural, ya sea por sobre capacitación de los trabajadores o porque no pueden trabajar el mínimo de horas semanales que quisieran. Ello implica la potencialidad de una fuerza laboral subutilizada.

En lo cultural también se han producido cambios asociados a la nueva tecnología y a los procesos sociales productivos.

La expansión de la tecnología ha cambiado la relación de las personas con su medio, se ha introducido la velocidad en la vida cotidiana, la simultaneidad de acciones en espacios diatantes y el ahorro de energía humana. Ello ha modificado la cosmovisión, el modo de interpretar la realidad y la crítica a una concepción basada en verdades absolutas.

Ha emergido una crítica a las ideologías, como concepciones totalizantes de la realidad. Estas se han reemplazado por visiones de un mundo desagregado las realidades particulares, que no necesariamente se integran a un todo coherente. Incluso se percibe

111

González, Luis Eduardo. Recursos Humanos Educación y Desarrollo en la Perspectiva Latinoamericana y del Caribe. Santiago, CELADE 1993, mimeo (versión preliminar sin editar) pág. 30.

una situación de sujetos fragmentados, constituidos por dimensiones desiguales e incoherentes entre sí.

Ello está llevando a una recuperación de lo particular, a la consideración de lo heterogeneo y de lo diverso y a la comprensión de los fenómenos sociales como procesos complejos y diversos.

De ahí el declinamiento del positivismo como único paradigma válido en el método científico y el surgimiento de un conjunto de enfoques epistemológicos alternativos.

La postmodernidad podrá caracterizarse en lo cultural como la caída de la ciencia, como un garante de un mundo cierto y absoluto, el deterioro de los integrismos y las explicaciones totalizantes y la apertura hacia la diversidad.

Esto lleva a las sociedades a una crisis de sentido, producida por la racionalidad técnica instrumental sobre el sujeto. Aparece el pragmatismo como una nueva ideología desideologizada.

La educación se da como una fuente que puede romper la estricta lógica de medios a fines y la reintroducción de la persona como eje central, al cual deben estar subordinados medios y fines. Aparece así la importancia de la creatividad y la comprensión inteligente de principios y fenómenos.

De ello surgen cuatro aspectos fundamentales para la educación:

- El fomento al desarrollo de cada persona, a su integridad y diversidad;
- El fortalecimiento de una actitud crítica frente a lo dogmático y absoluto;
- El rechazo al conocimiento memorístico y una valoración de la creatividad, de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas y de innovar utilizando la información disponible.
- Una nueva actitud y conceptualización de los espacios y de los tiempos y por ende, de las formas de organización de la vida cotidiana.

En este contexto de la era postindustrial, cabe hacer la distinción entre desarrollo y modernización. En el desarrollo se puede distinguir una dimensión individual ligada a que cada persona alcance la plenitud de sus potencialidades, y una dimensión social vinculada al crecimiento de lo armónico de la

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

comunidad local, nacional e incluso a la humanidad como comunidad universal. En consecuencia, no podrá haber desarrollo sino 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 se proponen alcanzar, la forma en que se priorizan diferentes factores y el énfasis que se da al equilibrio y al cambio definen diversos modelos de desarrollo.

La concepción de un modelo de desarrollo para el contexto de la postmodernidad deberá tener en consideración tres tipos de recursos fundamentales:

- Los recursos humanos dados por las personas con el conjunto de características que le son propios o que son producto de su cultura y su contexto.
- Los recursos de información dados por los saberes, la experiencia acumulada, la memoria histórica de la humanidad, por las relaciones lógicas entre estos saberes y por los elementos epistemológicos y gnoscológicos para acumularlos, transferirlos y aprehenderlos.
- Los recursos materiales dados por los elementos de la biósfera, la cromósfera, el capital pecuniario, financiero y la infraestructura.

Estos recursos se dan en un plano más concreto, se relacionan entre si y con tres sistemas de carácter más simbólico: el sistema de producción, el sistema cultural y el sistema social, a través de diversas disciplinas que constituyen vínculos interactivos que conforman un reticulado complejo.

Para lograr el desarrollo, no basta por tanto, con capacitar a las personas para desempeñarse laboralmente, sino que es necesario entregarles una formación amplia e integral que les permita incorporarse creativamente en la cultura, participar en la organización social e insertarse en la producción.

Además, siendo dinámicos y variables los sistemas cultural, social y productivo, la formación de recursos humanos debe considerarse como una actividad sostenida y permanente.

Considerando el contexto mencionado, la formación de profesionales universitarios debe interpretarse como la transformación de recursos humanos para el desarrollo. En esta perspectiva, la formación postsecundaria debe concebirse en un continente educativo y como un proceso permanente lo cual implica:

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- Definir áreas prioritarias con una perspectiva de largo plazo que incorpore los elementos del desarrollo y el contexto de la era postindustrial.
- Cambiar las estrategias de formación memorística por otra que promueva la capacidad de acceso y manejo de la información.
- Articular el sistema educativo entre los distintos niveles y entre la educación formal y no formal.
- Articular lo educativo con otros elementos que determine el proceso de desarrollo. Específicamente con el ámbito de lo científico-tecnológico y en lo productivo.
- Democratizar la formación de profesionales y técnicos obtenidos becas y financiamiento para los estudiantes de menores recursos.

Por otra parte, para la formación de profesionales y técnicos debe tenderse a un currículo integrado, pero se propone articular los currículos.

- El eje de los dominios que incluye: conocimientos, habilidades y destrezas, hábitos y valores.
- El eje de las facetas interactivas de la vida cotidiana. Este eje incluye los conocimientos, habilidades, destrezas y hábitos respecto a las facetas: bioecológica, intelectual, cultural, de producción, política y de participación, afectiva, lúdica y contemplativa.

A pesar de las variaciones del contexto la universidad se ha concentrado hasta ahora, en la mayoría de los países de América Latina, en atender a una población joven de élite. Sin embargo, esta situación se ha venido modificando sustantivamente por diversas razones.

En primer lugar, debido a la masificación de la educación media, que perdía su carácter elitista, y por consiguiente se ha deteriorado la calidad de la enseñanza secundaria.

En segundo lugar, la prolongación de la vida útil de las personas y la creciente incorporación de la mujer adulta a la vida laboral, ha abierto un nuevo campo de demanda en los adultos mayores.

Tercero, la rápida obsolescencia de los conocimientos se requiere una mayor flexibilidad curricular y una continua y permanente actualización de los

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

profesionales.

Cuarto, las aspiraciones de los jóvenes hoy en día, más concretas y las demandas del mercado ocupacional diferentes, lo que lleva a generar carreras más cortas, con mayor énfasis en sus contenidos fundamentales y con la posibilidades de una mayor diversidad por una posterior especialización.

Quinto, la oferta educativa ha cambiado, por el aumento y diversificación de las instituciones de educación superior, lo que hace cada vez más heterogénea la calidad, apareciendo por primera vez una competencia explícita entre dichas instituciones.

En síntesis, se han modificado las demandas y se ha producido un cambio radical en la población objetivo de las instituciones de educación superior.

En estas condiciones se hace necesario también un cambio en la forma de la docencia universitaria.

En primer lugar, por que ha cambiado el valor intrínseco de la educación superior, y su función social.

Segundo, debido a que la docencia superior es demandada cada vez más como un cambio cultural.

Tercero, se aprecia con mayor énfasis la necesidad de una docencia abierta y una creciente demanda por aprendizajes y por cursos que lleven a certificados, más que por títulos y carreras largas.

Además del cambio en la forma de la docencia, se requiere un cambio en la estructura del currículo, apareciendo los ciclos básicos y bachilleratos con más fuerza, como una posibilidad de formación inicial más amplia y más flexible, para facilitar una posterior especialización. Surgen los postgrados y postítulos así como los programas de reciclaje y educación continua dentro de un esquema de educación permanente.

La relación de la universidad con el sector productivo se hace diferente, apareciendo demandas de capacitación y los convenios con empresas para una especialización más relacionada con necesidades más concretas de una población de carácter más específico.

Todo esto conlleva a cambios en la metodología docente. Se pone más énfasis en el trabajo personal fuera del aula, más acorde con las necesidades personales de los estudiantes, que en muchos

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

casos, aprenden sobre lo que ya se está haciendo. Aparecen las demandas crecientes por educación no presencial y por el uso intensivo de medios de transferencia de información que faciliten y personalicen el aprendizaje. También surge el reconocimiento y la acreditación de conocimientos relevantes y hay variaciones en los enfoques, dándose más importancia al pensamiento divergente y a la capacidad creativa.

Frente a esta situación y cambios la mantención de estándares de calidad es relevante, siendo necesario con mayor urgencia institucionalizar la autoevaluación, la acreditación y el control de calidad.

El reconocimiento de esta situación y perspectiva ha orientado el trabajo de CINDA en estas dos últimas décadas. Los aportes se reflejan en las múltiples actividades y experiencias realizadas con las diferentes instituciones que han participado en el Programa de Políticas y Gestión Universitaria, en particular las que pertenecen al Centro. En especial parece beneficiosa la forma cooperativa de trabajar y divulgar sus resultados por medio de una red regional y de los grupos operativos, con la modalidad de ejecutar estudios, realizar seminarios técnicos y publicar luego documentos con las ponencias más relevantes, complementado con acciones de capacitación y asesoría.

Este trabajo ciertamente deberá continuar, aunque renovado considerando los lineamientos anteriormente perfilados.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

La Segunda Parte de este libro incorpora una selección de documentos preparados por académicos que han participado activamente en el Programa. Ellos corresponden tanto a reflexiones de carácter conceptual como a experiencias llevadas a cabo en sus propias instituciones.

Debido a restricciones de espacio, se ha podido incluir en esta parte sólo un número limitado de los muchos trabajos de gran relevancia y excelente calidad producidos durante estos años, la mayor parte de los cuales han sido publicados por CINDA en libros, manuales y boletines, cuyo número supera el centenar.

La selección se ha hecho considerando aquellos que representan, en cierto modo, las principales tendencias o temas de discusión en determinados períodos, mostrando aspectos del Programa en distintos países de la región.

Para su presentación, los trabajos se han organizado en los tres grupos: "Experiencias relativas a cambios e innovaciones", "Administración Universitaria" y, por último a "Evaluación y Acreditación", que corresponden a las tres líneas principales referidas en la primera parte, contribuyendo a ilustrarlas mejor.

a) Experiencias relativas al cambio e innovaciones en la educación superior.

Los trabajos presentados en esta sección corresponden a los proyectos bienales más recientes de los cuales los tres primeros se refieren a innovaciones en ciclos básicos y estudios generales.

El primero de ellos, presentado por Teódulo Olivos, Radhamés Mejía, Amarilis Pérez y Elinor Pichardo de la Universidad Católica Madre y Maestra, de la República Dominicana, corresponden a las primeras etapas del Programa, en las que el interés se centró en la capacitación pedagógica del docente universitario y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta experiencia refleja dicho interés, habiéndose publicado un número importante de ellas en los primeros libros editados por CINDA sobre el tema.

Dentro del mismo tema. Vidalina González, Francisco Polanco, Rosa de Volmar y Alfredo Abel de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, de República Dominicana, dan cuenta del Programa de Mejoramiento Docente que se inició en 1980.

María Luisa Pardo de Aguirre (Q.E.P.D.), de la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela, quien fuera una destacada participante del Programa junto a otros académicos, muestran como ejemplo de las actividades pioneras en esa época el Programa de Metodología de la Enseñanza, que se inicia en 1976.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

El trabajo de José Agustín de Miguel, del Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC), revisa la evolución que ha tenido el currículo en las universidades de la región, considerando al ciclo básico como una etapa de los estudios universitarios.

En esta misma línea, Victor Guedez, del CEPET y la Universidad Simón Bolívar, de Venezuela, presenta un modelo de organización de un plan de estudios universitarios, que incluye los ciclos básicos y los estudios generales. En él se concibe a los primeros como un nivel de estructura de los estudios superiores, entendiendo a los segundos como componentes curriculares no asociados a un ciclo o nivel, cuyo objetivo es la entrega de conocimientos fundamentales de carácter conceptual, heurísticos, valorativos y motivacionales.

Se ha incorporado a estos trabajos, en la línea de innovaciones en estructura curricular, la experiencia de la Universidad Tecnológica del Centro, de Venezuela, según cuyo modelo el estudiante es responsable de su propio aprendizaje. El proceso de enseñanza aprendizaje centra su atención en el estudiante, concibiendo a la comunidad universitaria como organizadora del talento, centrando la formación del alumno en las exigencias del desarrollo y la producción. Debido a esto, su metodología utiliza problemas de complejidad profesional.

En la línea de estrategias de cambio, Jesús Ferro de la Universidad del Norte, de Barranquilla, Colombia, plantea los problemas y desafíos que enfrenta la educación superior regional, proponiendo algunas estrategias alternativas, tal como la formación basada en la solución de problemas y el uso de multimedios.

Por su parte Javier Pérez, de la Universidad del Pacífico en Perú, muestra los resultados de un programa de formación gerencial realizado sobre la base del desarrollo de empresas reales que deben montar los estudiantes al término de sus estudios.

El trabajo de Adriana Vergara, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, expone y evalúa la experiencia "Fondo de Desarrollo Docente" de su universidad. Este consiste en un fondo concursable, cuyo propósito es estimular el trabajo de aquellos profesores que desean introducir innovaciones y no cuentan los recursos para ello. Esta experiencia se ha extendido con éxito a muchas universidades de la región.

En la línea de la educación no presencial destaca un conjunto de experiencias realizadas en universidades tradicionales de la región. Una de éstas es la educación interactiva vía satélite, implementada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

de Monterrey, México. El documento incluido describe la experiencia en general y da cuenta, en especial, de los logros en el programa de maestría en educación.

En la Universidad Austral de Chile, también se ha aplicado la modalidad no presencial en algunos programas, particularmente en el campo de la educación, atendiendo una cantidad importante de maestros rurales. En la presentación de la Universidad Austral se define el concepto de educación no presencial, entendida como un apoyo y complemento a la educación presencial, centralizada en el trabajo individual del estudiante y en la mayor vinculación posible con su quehacer profesional.

Una experiencia similar ha llevado a cabo la Pontificia Universidad Católica del Perú, la cual se ha centrado en la profesionalización de los maestros de la zona del Cuzco.

b) Trabajos referidos a la administración y financiamiento Universitario

En esta línea, el documento preparado por Agustín Lombana, hace un análisis muy personal de las peculiaridades de la administración universitaria, de acuerdo con su experiencia en la Universidad Javeriana de Colombia, en el marco de la problemática general de la universidad latinoamericana.

Víctor Meyer, de la Universidad Federal de Santa Catarina, de Brasil, hace un análisis comparativo entre la administración universitaria y la de otro tipo de empresas, destacando los desafíos que enfrentan los administradores de las instituciones de educación superior.

Dando cuenta de los planteamientos y orientaciones de la estructura organizacional y de los lineamientos de la planificación universitaria se encuentra dos trabajos: el primero, de J. Pascual y E. Ponsot de la Universidad Católica de Valparaíso. El segundo, de Sergio Flores describe el proceso de desarrollo de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL) de Ecuador.

En la línea del financiamiento a la educación superior se ha incluido un documento preparado por Iván Lavados, en el cual se introducen aspectos conceptuales y sugerencias de políticas y orientaciones para el financiamiento universitario. Se agrega además, un informe sobre el financiamiento Universitario en Chile, preparado por un grupo de trabajo organizado por CINDA.

c) Documentos sobre Evaluación y Acreditación

En esta sección se han incluido varios trabajos que reflejan

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

las principales características de los sistemas de acreditación en desarrollo en la región, en particular los referentes a los casos de los EE.UU, de Norteamérica, México, Colombia, Brasil, Chile y Costa Rica. En materia de evaluación de programas se presentan las experiencias de las Universidades de los Andes, de Colombia, y de Concepción, de Chile.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

DESARROLLO DE UN SISTEMA DE CAPACITACION ACADEMICA PARA PROFESORES UNIVERSITARIOS.

Teódulo Olivo, Radhamés Mejía, Amarílis Pérez de Zapata, Elinor Pichardo de López(*)

FUNDAMENTOS

La excelencia académica es una de las aspiraciones prioritarias de la Universidad Madre y Maestra. Desde sus comienzos mismos, en 1962, la universidad ha mostrado interés y ha hecho esfuerzos en pro de la superación académica de sus profesores como un medio de lograr excelencia académica. Como muestra de ello, en 1964 estableció un Programa de Superación del Profesorado con el propósito inicial de enviar profesores al exterior a hacer estudios de postgrado, para formar un cuerpo profesoral profesionalmente competente.

Como la universidad descubrió que la existencia de este cuerpo profesoral no era suficiente para alcanzar la excelencia académica, el Programa de Superación del Profesorado redujo el envío de profesores al exterior y se centró en la preparación pedagógica de los profesores. Con la colaboración de la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe y de la Organización de los Estados Americanos, hubo una redefinición del Programa de Superación del Profesorado que se concretizó en la formulación de una serie de acciones programáticas tendientes a estimular y promover la superación profesional y docente de los profesores de la universidad en forma efectiva y permanente.

Como resultado de esta reorientación, el Programa de Superación del Profesorado ha organizado una serie de jornadas de orientación académica a los profesionales que ingresan al cuerpo docente y varios talleres y seminarios de perfeccionamiento docente a los profesores de las distintas facultades.

Luego de algunos años de funcionamiento del programa con esta orientación, la universidad ha visto la necesidad de expandirlo para que tenga mayor cobertura y así poder enfrentar con mayor eficacia una serie de problemas detectados por la Oficina de Planeamiento. Entre algunos de sus problemas cabe mencionar:

- a) Un índice relativamente alto de repitencia en el área de las ciencias básicas.
- b) Un hiato entre la enseñanza secundaria y la universitaria en las ciencias básicas.

*

Universidad Católica Madre y Maestra, República Dominicana

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- c) Carencia, en general, por parte de los profesores de técnicas y métodos de enseñanza adecuados a sus respectivos campos de conocimiento.

Otra razón para expandir este programa es el interés de la Universidad en que sus profesores dediquen parte de su tiempo a realizar investigaciones en sus respectivas áreas profesionales, para que enriquezcan su docencia y contribuyan a aportar soluciones científicas a los problemas de su medio. Sin embargo, para hacer investigación hay que poseer conocimientos y destrezas que ordinariamente no adquieren los docentes en su formación profesional. Por eso es necesario un adiestramiento especial.

Por las razones antes mencionadas, la expansión del Programa de Perfeccionamiento Académico es una sentida necesidad de la Universidad Madre y Maestra. Con esta expansión se espera incrementar la calidad de la docencia y la labor de investigación del profesorado universitario.

Objetivos del Programa

Objetivo general: Desarrollar un sistema de perfeccionamiento académico del cuerpo profesoral de la universidad que facilite a ésta cumplir su triple misión de docencia, investigación y servicio.

Este objetivo se fundamenta en la creencia del papel estelar que el cuerpo profesoral de una universidad juega en las diferentes funciones que ésta desempeña en la sociedad.

Objetivos específicos:

- Difundir información actualizada sobre los avances e investigaciones relativas a sistemas de perfeccionamiento académico alrededor del mundo.
Con este objetivo se pretendía exponer a los miembros del equipo multidisciplinario al estado del arte de los sistemas de perfeccionamiento académico, para que su participación en un programa de esta naturaleza fuera percibida dentro de este contexto.
- Concientizar a los docentes sobre el papel que un programa de perfeccionamiento académico puede jugar en su desempeño como profesores universitarios.
Con este objetivo se pretende motivar a los participantes en el programa a involucrarse en las diferentes actividades del programa a fin de mejorar su desempeño docente.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- Los docentes serán capaces de usar diferentes técnicas y métodos en la enseñanza de las asignaturas, tras ser expuestos, a través de un taller, a las diferentes técnicas y métodos de enseñanza universitaria, se espera que los profesores las aplicarán en sus clases.
- Los docentes serán capaces de conducir investigaciones en las áreas de su competencia.
Se esperaba exponer a los miembros del equipo a un curso teórico-práctico sobre el método científico. Además se cuenta con el asesoramiento del personal del Centro de Investigaciones de la Universidad que puede brindar asesoramiento a los docentes que deseen participar en actividades de investigación. Se enfatiza la investigación en los docentes como una manera de poner al docente en contacto con la realidad para que pueda insertar su actividad docente en la realidad concreta de su medio.
- Los docentes centrarán el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno. Se parte del supuesto de que el alumno es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje y se supone que los docentes, después de ser expuestos a conocimientos de psicología educativa y didáctica, harán suyo este postulado.
- Podrán observarse relaciones más armónicas entre profesores y alumnos. Tras los profesores participar en diferentes actividades del programa, se espera que sean expuestos a principios psicológicos y didácticos que faciliten su interacción con los estudiantes.
- Podrá observarse un descenso en el índice de repitencia entre los estudiantes de los profesores que hayan participado en el programa.
Asumiendo que tanto los estudiantes de los profesores que participan en el programa como los de los que no participan tienen un mismo nivel aptitudinal, se espera que los conocimientos, principios y técnicas psicológicas y didácticas adquiridos por los participantes del programa harán que sus estudiantes tengan un mejor rendimiento académico que los de aquellos que no participan en él.
- Los docentes que participen en el programa serán mejor evaluados por los estudiantes que aquellos que no participen. Se asume que la participación en el programa equivaldrá a un tratamiento que afectará positivamente el desempeño docente de estos profesores en contraposición con el de aquellos que no participan en el programa y, en consecuencia, los del programa serán mejor evaluados que los otros.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Descripción de las actividades

Aun cuando el proyecto fue aprobado en la XXVII Reunión Ordinaria del Consejo Interamericano para la Educación, celebrada en Panamá del 6 al 10 de abril de 1981, por razones que se indicarán más adelante, la implementación del proyecto comienza en junio de 1982.

Entre las actividades realizadas, dentro del Plan de Operaciones de 1982, cabe citar las siguientes:

- Formación del equipo multidisciplinario que participaría en las actividades del proyecto y serviría de apoyo al Programa de Superación del Profesorado.
- Realización de un taller sobre investigaciones en el área de la capacitación profesoral a nivel universitario.
- Formulación de un proyecto de programa y esbozo de pautas para organizar un sistema de capacitación profesoral en la universidad.
- Participación del coordinador del proyecto, en dos cursos en la Universidad Estatal de Michigan, en East Lansing. Uno de los cursos versa sobre Evaluación de Profesores y el otro sobre Desarrollo Profesoral.
- Observación de Programas de Evaluación y Desarrollo Profesoral en: Universidad de Michigan, Universidad de Harvard, en los Estados Unidos de América, y Escuela Politécnica del Litoral en Guayaquil, Ecuador.
- Adquisición parcial de material bibliográfico sobre Evaluación y Desarrollo Profesoral.
- Reunión del equipo multidisciplinario para discutir y reflexionar sobre algunos aspectos del Desarrollo y Evaluación Profesoral.
- Participación del coordinador del proyecto en el Segundo Seminario Internacional sobre Evaluación y Desarrollo Profesoral, celebrado en Barry University, Miami, del 28 de diciembre de 1982 al 5 de enero de 1983.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Evaluación

Evaluación del esfuerzo

Recursos humanos empleados

Hay dos personas dedicadas medio tiempo al proyecto: el coordinador y una secretaria. Además está compuesto de unas treinta personas que son profesores a tiempo completo en la institución. Se utilizaron también los servicios de una asesora durante dos semanas al iniciarse la implementación del proyecto.

Evaluación del logro

Resultados obtenidos en relación con cada objetivo

De los diferentes objetivos planteados en este proyecto, sólo procede referirse a los de difundir la información actualizada y el de concientizar a los docentes sobre el perfeccionamiento académico, pues el equipo multidisciplinario sólo ha participado en el taller donde discutieron algunos avances e investigaciones en el área de la capacitación profesoral y en la formulación del proyecto de programa y el esbozo de algunas pautas para organizar un sistema de capacitación profesoral en la universidad.

En cuanto al logro del objetivo referente a la difusión de información actualizada sobre los avances e investigaciones relativas a sistemas de perfeccionamiento académico alrededor del mundo, cabe señalar que sólo se logró muy parcialmente, pues la información disponible era escasa.

No obstante la frustración de los participantes, el hecho de tener la oportunidad para discutir juntos la problemática de la capacitación académica como una forma de desarrollo profesoral, fue una ocasión propicia para que formularan sugerencias muy atinadas. Posteriormente las dos reuniones de diciembre fueron ocasiones favorables para la discusión franca y abierta sobre diferentes aspectos del perfeccionamiento académico.

En relación con el logro de la concientización de los docentes sobre el papel que un Programa de Perfeccionamiento Académico puede jugar en su desempeño como profesores, por las discusiones y sugerencias a propósito del taller mencionado anteriormente y por las recomendaciones hechas en las reuniones de diciembre de 1982, más la activa participación de la mayoría del grupo en un curso-taller celebrado en marzo de 1983. Auspiciado

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

por la OEA, la Asociación de Universidades e Institutos de Investigación del Caribe (UNICA) y la Asociación de Rectores Universitarios Dominicanos (ADRU), se puede inferir que se ha alcanzado este objetivo en gran parte.

En cuanto al logro de lo planteado en las metas II y III, procede señalar lo siguiente:

En la meta II del proyecto se plantea: "Adiestrar a los miembros del equipo... en aspectos fundamentales de la actividad académica". Una de las actividades sugeridas para alcanzar esta meta fue realizada por el coordinador del proyecto y consistió en la observación de Programas de Evaluación y Desarrollo Profesional. Las entrevistas que él realizó a diferentes personas ligadas a estas actividades en las universidades visitadas, mencionadas anteriormente, junto a la adquisición de cierto material impreso le han permitido captar la esencia de la Evaluación y el Desarrollo Profesional.

La meta III de este proyecto consiste en: "Adiestrar... en técnicas y métodos de investigación en la educación". Entre las actividades sugeridas para alcanzar esta meta se incluye el envío de un profesor becado a hacer un curso de investigación educativa. Como ya se indicó, la beca del coordinador llenó este cometido. Como resultado de estos estudios, de los viajes de observación y de la participación en el seminario de Miami, el coordinador del proyecto presentó una ponencia titulada "Planteamientos para el Bosquejo de un Modelo de Evaluación Profesional", en el curso-taller sobre Desarrollo y Evaluación de Profesores celebrada en el mes de marzo, en la Universidad Madre y Maestra, con el auspicio de la OEA, UNICA y ADRU. Esta ponencia sirvió de base a las discusiones de los grupos que se formaron para formular un bosquejo de modelo de Evaluación Profesional.

Cumplimiento de las metas en las fechas estipuladas

Con excepción de las actividades de observación de Programas de Desarrollo y Evaluación Profesional (meta II) y los estudios en la Universidad Estatal de Michigan (meta III), las otras actividades de las diferentes metas no han sido realizadas en la fecha planeada. Las razones de este retraso aparecen en la siguiente sección.

Evaluación del proceso

Factores que han favorecido el cumplimiento de los objetivos

Como factores favorables al cumplimiento de los objetivos y metas se pueden mencionar:

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- De parte de la OEA: la colaboración y respaldo entusiasta del personal que tuvo que ver con este proyecto. En especial el personal de la OEA en la República Dominicana ha sido de gran utilidad y ha brindado su respaldo y asesoramiento cuantas veces ha sido necesario.
- De parte del Organismo Nacional de Enlace: el coordinador siempre ha recibido orientación y respaldo cuantas veces ha sido necesario.
- De parte de la Universidad Madre y Maestra: en todo momento ha apoyado decididamente este proyecto (desde la erogación anticipada de fondos) para que se fuera implementando, dando las facilidades al coordinador para que se ausente de la oficina por bastante tiempo y para que asista a eventos y actividades en el exterior; ofreciendo sus facilidades físicas y personal secretarial; y dando el respaldo institucional.
- De parte de los participantes: los miembros del equipo multidisciplinario, sin descuidar sus actividades académicas y sacrificando muchas veces su tiempo libre, han respaldado las actividades del proyecto con una participación entusiasta en las mismas.

Factores que han impedido o retrasado el cumplimiento de los objetivos.

Tres factores aparecen incidiendo en forma negativa en el logro de los objetivos: la erogación tardía de fondos, la limitación de fondos y una comunicación deficiente.

- La erogación tardía de fondos.
Este hecho causó retraso en el inicio de las actividades de 1982 y posteriormente limitó la realización de actividades del Plan de Operaciones en el período planeado.
- La limitación de los fondos presupuestarios originalmente aprobados.
Retrasó el arranque del proyecto, pues hubo que modificar el Plan de Operaciones de 1982, que ya había sido sometido y causó la supresión de algunas actividades.
- Comunicación deficiente
Este ha sido el factor que más negativamente ha incidido en el proyecto. Los cambios de personal y de estructura en el Organismo Nacional de Enlace, con motivo del cambio de autoridades tras el traspaso de mando en agosto de 1982, han tenido mucho que ver con las dificultades de comunicación que ha afrontado el proyecto. Resultados de esta falla en la

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

comunicación han sido el desconocimiento de cambios en las asignaciones presupuestarias y la demora en solicitar el reembolso de fondos disponibles, entre otros.

Relación entre lo planificado y lo realizado

De lo expuesto más arriba se deduce obviamente que por los factores mencionados ha habido una brecha entre lo planeado originalmente y lo que se ha podido implementar. Sin embargo, si se hace abstracción de esta realidad, ante el hecho de conocer con certeza la disponibilidad de fondos para las actividades del Plan de Operaciones, de 1982, pendientes de realización, permite establecer una esperanza bien fundada de que se implementarán sin mayor dificultad en lo que resta del año.

Evaluación de la eficiencia

- Relación entre los recursos empleados y el cumplimiento de las metas.

Con excepción de la meta I del proyecto: "Determinar la organización, la estrategia y el plan de acción de un programa de capacitación de los profesores...", cuyo alcance no guardó la esperada relación con la inversión en el recurso humano (asesora), en las demás metas y objetivos del proyecto ha habido una estrecha relación entre los recursos empleados y los logros alcanzados.

- Carencia y optimización de recursos

Es un hecho que el proyecto cuenta con recursos limitados tanto en el aspecto material como en el humano.

- Necesidad de readecuar los plazos.

En el caso de este proyecto, la readecuación de los plazos ha sido impuesta a través de una nueva recalendarización de actividades debido al retraso en el inicio y la implementación del mismo.

Evaluación de la relevancia

Como todavía no se han realizado cuatro actividades destinadas al equipo multidisciplinario y al personal directivo de la universidad, no procede evaluar la relevancia de lo implementado hasta la fecha. Las actividades que faltan y que serán realizadas en lo restante del año son:

- a) Taller de Técnicas y Métodos de Enseñanza Universitaria.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- b) Taller de Evaluación del Rendimiento Académico.
- c) Taller de Tecnología Educativa.
- d) Taller de Supervisión Educativa y Manejo de Personal Universitario.

Con todo, la participación del coordinador en diferentes actividades relacionadas con el Desarrollo y la Evaluación Profesional, ha permitido a éste adquirir conocimientos, visión y experiencia respecto de esta problemática que están redundando positivamente en la dirección del Programa de Superación del Profesorado y que afectarán positivamente la coordinación de este proyecto.

SINTESIS, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Síntesis de los resultados

Logros del Proyecto

- a) Formación de un equipo multidisciplinario y entusiasta y crítico deseoso de colaborar con el establecimiento de un programa de perfeccionamiento académico en la universidad.
- b) Participación efectiva mediante la discusión franca de los miembros del equipo en la formulación del bosquejo del programa y las pautas para establecer un sistema de perfeccionamiento académico.
- c) Exposición del coordinador a una rica experiencia, sobre perfeccionamiento, a través del estudio, los viajes de observación y los seminarios a que ha asistido.
- d) Adquisición parcial de material impreso relativo a Evaluación Profesional, Desarrollo Profesional y Desarrollo Humano.

- Problemas y dificultades

Además de las dificultades ya mencionadas: la erogación tardía de los fondos, la limitación de los fondos y la comunicación deficiente, surgieron otras relacionadas con las anteriores.

Como consecuencia de las dificultades anteriores hubo un retraso en el inicio del Plan de Operaciones de 1982. Este retraso generó una recalendarización de actividades, pero como los profesores tenían un programa de actividades hubo que posponer algunas de ellas, pues no se pudieron realizar en otro momento. Otra consecuencia negativa de la recalendarización fue la dificultad para encontrar un recurso humano externo (asesor)

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

disponible para la nueva fecha. Tampoco ha sido fácil reubicar en otra época del año, dedicándoles el mismo tiempo, actividades que estaban supuestas a celebrarse durante el verano.

- Decisiones tomadas para enfrentar las dificultades

De común acuerdo con las autoridades universitarias se ha acordado tratar de implementar las actividades que no se podrán realizar durante el verano en el transcurso del semestre agosto-diciembre 1983. Estas actividades serán reducidas en su extensión. En vez de una semana sólo durarán tres días.

Esta medida no afecta el taller sobre Técnicas y Métodos de Enseñanza Universitaria que se realizará durante la semana del 27 de junio al 1 de julio de 1983. La decisión de acortar la actividad ha sido determinada por el hecho de que sería muy difícil para los profesores del equipo cumplir con sus obligaciones docentes teniendo que faltar a clases durante tres semanas en un semestre.

- Aspectos que se mantendrán

- a) Los diferentes talleres programados en el Plan de Operaciones.
- b) La adquisición de la literatura referente a la capacitación académica: Desarrollo Profesorado y Desarrollo Humano.
- c) Asistencia y participación, en la medida en que haya fondos disponibles, en eventos relacionados con la capacitación académica de los profesores.
- d) Continuación de actividades con el equipo multidisciplinario que favorezcan la participación y involucramiento de los profesores en su autodesarrollo y crecimiento profesional.
- e) Elaboración de una antología con material representativo de los esfuerzos en pro del desarrollo profesoral para discutirlo y difundirlo entre los profesores.

- Modificaciones del proyecto

En realidad las modificaciones que han tenido que hacerse al proyecto obedecen a limitaciones de fondos que se han reflejado en los reajustes de lugar en los planes de operaciones.

Sugerencias

- Sugerencias para futuros proyectos de esta índole

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- a) Es conveniente y necesario, particularmente si se trata de proyectos nuevos o de coordinadores nuevos, que se les explique a éstos con bastante claridad todos los pasos envueltos en el manejo de este tipo de proyectos.
- b) Hacer cuanto esfuerzo sea necesario para mantener canales de comunicación eficientes entre los coordinadores, el Organo Nacional de Enlace y la Oficina de la OEA en el país donde se implementa el proyecto.
- Sugerencias para la coordinación central
- a) Exhortación a que continúen con el dinamismo y nivel de comunicación que la coordinación central ha mostrado en su relación con los diferentes proyectos.
- b) Poner a disposición de los miembros que coordinan proyectos los resultados de la encuesta de pedagogía universitaria para que se conozcan las personas e instituciones envueltas en programas de esta naturaleza, y pueda hacerse un uso adecuado a nivel regional de los recursos existentes.
- c) Mantener, en la medida de lo posible, las reuniones anuales de coordinadores de proyectos, por ser fuentes de enriquecimiento profesional para los participantes.
- d) Que el CINDA, en la medida de lo posible, facilite recursos humanos (asesores) a los proyectos cuyos honorarios sean módicos, para que puedan realizarse más actividades con fondos limitados.

Comentario Final

Es necesario mantener vivo el espíritu de superación del profesorado latinoamericano, como instrumento eficaz para la adecuada preparación de los profesionales que la región exige, empresa que es difícil, y que requiere hacer un mejor uso de los limitados recursos disponibles.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

MEJORAMIENTO DOCENTE

Vidalina González, Francisco Polanco, Rosa de Volmar, Alfredo Abel(*)

INTRODUCCION

El Proyecto de Mejoramiento Docente en el área pedagógica fue creado en el año 1980, y ejecutado en la Unidad de Superación y Evaluación Profesorado, está dirigido a los profesores de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), para capacitarlos en las áreas pedagógicas básicas y más operativas. Este plan está formado por 5 cursos: Estructura Universitaria, Diseño de Programas, Metodología de la Enseñanza, Recursos Audiovisuales y Medición y Evaluación Educativa; además se propone como optativo un curso de Metodología del Proyecto.

FUNDAMENTOS

El proyecto fue concebido a partir de un estudio de necesidades académicas, en el cual se reveló como una de las necesidades prioritarias la de mejorar pedagógicamente el profesorado. Indicadores del ámbito curricular justifican la necesidad de la implementación de este plan. Es así como la UNPHU ha creado una opción para atender de forma sistemática:

- los programas que contienen una concepción incompleta o errónea del proceso de enseñanza-aprendizaje;

*

Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña, República Dominicana

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

- la evaluación implementada a través de instrumentos con limitaciones de construcción y en su uso.
- la organización metodológica de clases, las impartidas, las cuales en su mayoría prosiguen con esquemas tradicionalistas que aportan escasos medios de realización en los estudiantes, y
- la falta de dosificación de los contenidos a enseñar por la ausencia de adecuados diseños curriculares.

Objetivos

Todo este marco de necesidades institucionales justifican la implementación del Programa de Mejoramiento Docente en el área pedagógica. En virtud de tales necesidades se plantean correlativamente los objetivos siguientes:

1. Al finalizar el programa, los profesores estén capacitados para reconocer su rol como conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior.
2. Al finalizar el programa, los profesores estén capacidad de organizar la enseñanza en su área de especialización, aplicando procesos de planificación pertinentes para sus necesidades.
3. Al finalizar el curso, los profesores estén en condiciones de diseñar y proponer objetivos de su área de dominio.
4. A partir de objetivos formulados y dado un período de prácticas en planificación, los profesores sean capaces de seleccionar la metodología pertinente para el logro de los objetivos.
5. Dadas diferentes técnicas y principios de evaluación, los profesores participantes estén capacitados para evaluar el aprendizaje de sus estudiantes de acuerdo a criterios científicos.
6. Analizadas las Leyes, Reglamentos y Procedimientos que integran el aspecto legal y formal de la universidad, los profesores principiantes estén en condiciones de ejercer sus deberes y derechos como docentes universitarios.
7. Después de haber tenido prácticas en Planificación, Metodología de Enseñanza y Evaluación, los profesores estén en disposición de aplicar correctamente el proceso de enseñanza y de formarse criterios más científicos de los mismos.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

8. Los profesores desarrollarán habilidades para seleccionar y usar los recursos más beneficiosos para enfocar con eficiencia el proceso de enseñanza-aprendizaje.
9. Después de adquirida esa formación en el área pedagógica, los profesores están en condiciones de colaborar dentro de su escuela, departamento o programa, para la adopción de cambios en la enseñanza.

Descripción de las actividades

A partir de la aprobación del plan por el Consejo Académico de la UNPHU se han ofrecido los cursos siguientes:

Cursos	Número ofrecido
Estructura Universitaria	5
Diseño de Programas	6
Metodología de la Enseñanza	5
Evaluación Educativa	2
Recursos Audiovisuales	1

Para la implementación del Proyecto de Formación Pedagógica, y considerando la sistematización que subyace en la planificación y ejecución del proceso de enseñanza, se propone un Plan de Estudio, estructurado por ocho módulos: Diseño de Programas, Metodología de la Enseñanza, Medidas y Evaluación Educativas, Recursos Audiovisuales, Estructura Universitaria, Relaciones Humanas y Metodología de la Investigación, los cuales deben ser desarrollados por los participantes en dos semestres académicos.

En el desarrollo del primer módulo, los profesores participantes adquirirán conocimientos acerca de los elementos y procedimientos necesarios para el Diseño de un buen Programa. Esta formación inicial se complementa con los cambios de comportamientos deseables en el módulo de Metodología de la Enseñanza, el cual contiene los lineamientos y prácticas requeridos para el uso efectivo de diferentes técnicas de enseñanza, aplicables en el nivel terciario.

En el módulo de Recursos Audiovisuales, los participantes conocerán los principios básicos en que se cimienta la evaluación educativa y desarrollarán prácticas en los aspectos referidos a la

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

construcción, revisión y evaluación de pruebas.

El módulo denominado "Estructura Universitaria" se concibió para los profesores principiantes en cada semestre académico. Persigue fundamentalmente que tales docentes conozcan los objetivos de la institución, su estructura organizativa, así como los deberes y derechos que les corresponden en el ejercicio profesoral.

En el módulo de Medición y Evaluación, los participantes conocerán los principios básicos en que se cimienta la evaluación educativa y desarrollarán prácticas en los aspectos referidos a la construcción, revisión y evaluación de pruebas.

En el módulo de Relaciones Humanas se desarrolla un conjunto de dinámicas grupales para modificar, en los casos necesarios, las actitudes del profesorado, a fin de que prevalezcan en el proceso de enseñanza interrelaciones fundamentadas en principios andragógicos.

En el módulo de Metodología de la Investigación se desarrollan los fundamentos Metodológicos básicos de la Investigación y las técnicas que mayormente se le aplican.

Finalmente, en el módulo de Video-Tape, que presentamos como optativo, los profesores-participantes producirán materiales de Video-Tape para la enseñanza.

EVALUACION

Evaluación del Esfuerzo

Hasta el presente están participando formalmente en el plan dos personas con especialidad en Educación; además se tienen los servicios de un productor de los recursos necesarios para el plan. Se apoya, también, con los recursos materiales educativos necesarios.

Evaluación del logro

De acuerdo a la marcha del plan de Mejoramiento Docente en el área pedagógica, los logros obtenidos en el mismo se traducen en los indicadores cuantitativos siguientes: 90% del profesorado de la Escuela de Odontología ha modificado sus programas de enseñanza, un 50% ha modificado sus técnicas y procedimientos de evaluación y un 35% el empleo de los medios en la enseñanza. En la Escuela de Medicina sólo un 7,5% ha modificado sus programas, sólo un 40% en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales y un 90%

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

en las Escuelas de Bioanálisis, Farmacia, Química y Física. En estas unidades se han operado cambios de menor importancia en las demás áreas pedagógicas.

Las fechas estipuladas para la realización de los cursos siempre se han cumplido, excepto cuando son suspendidas por la baja asistencia del profesorado.

Evaluación del Proceso

En el proceso de desarrollo del plan se han sucedido factores de importancia que han favorecido y limitado su desarrollo. Entre los primeros cabe destacar la disposición de núcleos del profesorado en algunas unidades, los cuales, siendo en la mayoría de los casos profesores que laboran solamente por varias horas semanales (profesores horarios), han participado en el plan en jornadas muy diferentes a las horas que asisten regularmente a la universidad. Esta situación se ha verificado de manera más intensa en algunas unidades: Escuela de Odontología, Escuela de Farmacia, Escuela de Bioanálisis, Departamento de Química, de Física, entre otros. En otras unidades se ha manifestado menor disposición por participar en el plan. Las limitaciones que se han presentado son más numerosas, como por ejemplo:

- la imposibilidad del profesorado de participar sistemáticamente en el plan por sus limitaciones personales de tiempo;
- la ausencia de equipos básicos para las actividades docentes que se realizan;
- la ubicación de la Unidad en la organización administrativa evita la integración con otras Unidades de apoyo;
- lograr que los profesores realicen trabajos de aplicación de los cursos, después de finalizados éstos;
- no contar con espacio físico adecuado;
- falta de apoyo de algunos directores y decanos para la ejecución del plan;
- la ausencia de la carrera docente en la universidad;
- la mayor proporción del profesorado por horas o cátedras (sólo trabajan algunas horas semanales a la universidad);
- falta de recursos institucionales para mejorar la docencia; y
- apego a concepciones y esquemas tradicionales en la docencia.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Evaluación de la Eficiencia

Con los recursos que se ha contado hasta el presente para el desarrollo del plan, se han alcanzado los objetivos previstos en los grupos de profesores que han participado en él.

La falta de recursos, no sólo para el plan sino de toda la institución para ofrecer mayor apoyo a la docencia, incide negativamente en la participación del profesorado. La readecuación de los recursos no está en manos de los coordinadores resolverla, porque la institución atraviesa por precariedades económicas que le impiden promover el desarrollo de estas y otras áreas prioritarias.

Evaluación de la Relevancia

El plan de cursos pedagógicos ha tenido un impacto muy positivo en los círculos profesoriales que han participado de los grupos que no lo han hecho no se puede informar de la relevancia que ha tenido para ellos, pues no se han realizado investigaciones en ese orden.

SINTESIS, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

En lo presentado se fijaron los logros y dificultades confrontados en el desarrollo del plan pedagógico. Como la mayoría de los problemas citados tienen su origen en cuestiones económicas, la Unidad ha planificado el realizar algunas actividades de recolección de fondos para satisfacer, al menos, las necesidades internas de recursos en la Unidad que ejecuta el plan. Con todo, se continuará ofreciendo el plan pedagógico, o se adaptará su contenido a situaciones y necesidades específicas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

ACTIVIDADES DE COORDINACION METODOLOGICA DE LA ENSEÑANZA

María Luisa Pardo de Aguirre, Mireya Benáin Napadensky, Carmen Elena Alemán de Ayala, Rosalba Lamanna, Hugo Groening Pulido, Carlos Pittaluga Zerpa(*)

INTRODUCCION

El 8 de diciembre de 1976 el Consejo Directivo de la Universidad Simón Bolívar, creó la Coordinación del Programa de Metodología de la Enseñanza adscrito al Vicerrectorado Académico con el propósito de institucionalizar y fortalecer las actividades que en el campo de la pedagogía universitaria venía realizando un grupo técnico que se había constituido con anterioridad.

FUNDAMENTOS

En 1975 se había planteado la necesidad de entrenar al personal docente, compuesto en su mayoría por profesionales de la ingeniería y otras ramas técnicas, que no habían recibido, durante su formación universitaria, entrenamiento sistemático para ejercer la docencia. Con este objeto se contrataron servicios externos para organizar seminarios de Metodología Docente. Estos primeros seminarios dieron como resultado la formación de un grupo interdisciplinario en cual se planteó como objetivo fundamental el adiestrar a los profesores con el propósito de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución. Con el correr del tiempo y a medida que el grupo inicial iba madurando y fijándose objetivos más claros, se decidió crear una Coordinación de Metodología de la Enseñanza.

Al mismo tiempo que se entrenaba a un grupo de profesores en Metodología, los Estudios Libres de la Universidad comienzan un programa similar enfocado hacia sus propias necesidades. Se señala aquí, que dentro de la filosofía que sustenta el programa de Estudios Libres, está el formar profesores competentes en un área del conocimiento, con una visión globalizante del hecho educativo y donde ellos cumplen la función de recursos para el aprendizaje de otros. Los Estudios Libres se han convertido, paulatinamente, en un laboratorio educativo experimental, cuyos resultados en relación con la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje y la capacitación docente son, en nuestra opinión, altamente satisfactorios y estimulantes.

Desde 1976 y hasta 1983 la coordinación de Metodología de la Enseñanza ha respondido a las expectativas formuladas en los lineamientos del V y VI Plan de la Nación en el sector educación y

*

Universidad Simón Bolívar, Venezuela.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

al carácter experimental que peculiariza a la Universidad Simón Bolívar, institución que tiene una estructura dinámica adaptable al ensayo de nuevas orientaciones en los sistemas de enseñanza, investigación y de administración educativa.

Objetivos

Estimular, en los participantes, el sentimiento de pertinencia a la Universidad, comunidad e institución.

Fomentar intercambios entre las diferentes dependencias de la Universidad, a fin de desarrollar programas conjuntos tendientes a mejorar tanto la relación entre sus miembros como la educación universitaria.

Estimular la creación de nexos entre diferentes instituciones del país, tales como universidades, institutos pedagógicos y las de Educación Media, para lograr un acercamiento y conocimiento hacia una realidad educativa a fin de poder promocionar y desarrollar programas tendientes al mejoramiento de la educación venezolana.

Despertar interés por el conocimiento de las innovaciones educativas de la Universidad Simón Bolívar, muchas de ellas implementadas por profesores entrenados en Metodología, para poder colaborar en el desarrollo y fortalecimiento de las mismas.

Definir y redefinir continuamente una filosofía de la educación que sirva de marco de referencia a los miembros de la Coordinación y que tienda a generar interés en los miembros de la comunidad.

Adquirir conciencia del rol que juegan el estudiante y el profesor en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde se concibe al estudiante como centro y al profesor como un orientador o guía.

Evaluar la importancia de la comunicación en el desarrollo del proceso antes mencionado.

Desarrollar las destrezas necesarias para ser más eficientes en la interacción con los estudiantes.

Buscar alternativas, en forma individual y/o grupal, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en sus específicos campos de trabajo, partiendo de la idea del estudiante como centro y actor de su propio aprendizaje y buscando cambios actitudinales que enriquezcan el proceso educativo.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Descripción de las Actividades

En 1977 se dictaron dos seminarios de Metodología de la Enseñanza para profesores de U.S.B. y de la Universidad de los Llanos Ezequiel Zamora, siguiendo un modelo que habían recibido los facilitadores. El seminario contemplaba, fundamentalmente, actividades de microenseñanza y de práctica de objetivos de aprendizaje, precedidos de un vivencial que se hacía fuera del campus universitario.

En 1978 se dictaron también dos seminarios de Metodología de la Enseñanza para profesores de la U.S.B., cambiándose el modelo en cuanto a la parte inicial (del vivencial se pasó al Taller de Comunicación, en el cual los facilitadores eran meros observadores y las actividades estaban secuencialmente encaminadas para formar un grupo de tarea) y, además, se empezó a resaltar la filosofía en las sesiones teórico-prácticas.

En 1979 se cambió de nuevo el modelo de acuerdo a la experiencia anterior, las opiniones de los participantes y a una fundamentación teórica más sólida. De acuerdo a esto los facilitadores pasaron a ser participantes, observadores, analizadores del proceso, animadores de grupo y emisores, pero también receptores de feed-back. Por otra parte, se tomaron muy en cuenta las necesidades de los participantes, se le dio un peso mucho mayor a la filosofía y se buscó el éxito de los participantes no solamente por contraste de la sesión inicial con la final, sino a través de la internalización de lo aprendido, reflejado en un plan de acción a tomar posteriormente el seminario.

En ese año se aplicó también un instrumento para hacer un seguimiento a los profesores que habían tomado el seminario, el cual contemplaba varios aspectos considerados importantes para valorar los efectos obtenidos, tales como significación del seminario para los docentes, participación de los estudiantes en las clases, planificación de cursos por objetivos, práctica de técnicas metodológicas y plan de acción elaborado. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios hicieron posible seguir con el tercer modelo, pero permitiendo la flexibilidad en el programa, de acuerdo a las necesidades de los participantes. Como novedades se pueden citar la incorporación de Preparadores de Matemáticas al seminario, así como también de profesores de Educación Media y, por primera vez, el ofrecimiento de un Taller de Trabajo Efectivo para el personal administrativo de la Universidad. Este taller fue muy exitoso y de él se derivó la creación de la sección de informática propuesta por los integrantes del mismo.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

En 1980 se consiguió que el seminario tuviese valor en créditos y fuese un curso de Estudios Generales para los Preparadores de la Universidad; A este curso siguió el de Diseño por Objetivos, finalizando el año, con que se habían dictado tres seminarios para profesores y seis para preparadores.

En 1981 se realizaron diez seminarios y dos talleres de comunicación, trabajándose nuevamente con profesores de Educación Media, esta vez de la zona de Barlovento, y con supervisores docentes de Enfermería.

Para 1982 se crearon dos nuevos cursos de Estudios Generales: Utilización de Medios Audiovisuales y Formación de Facilitadores para la Docencia, para así alcanzar cuatro cursos para los preparadores. Por otra parte, se empezó a intercambiar experiencias con otras instituciones y es así como se realizó un taller de Video Educativo, con participantes de la Universidad Simón Rodríguez. También se dio un Seminario de Supervisión para profesores del Instituto Nacional de Higiene Rafael Rangel, un Seminario de Metodología de la Enseñanza para profesores de la U.S.B., y el primer Taller de Instrucción Asistida por Computadora. Muy relevante para el programa fue la solicitud de asesoría, en búsqueda de una mejor efectividad en el trabajo de grupo al optimizar las relaciones humanas pedidas por el GRAT (Grupo de Apoyo Técnico) y del Personal de Recursos Humanos. Esto era un indicador de que se estaba calando en otros sectores de la Universidad, cuya área de trabajo no es la docente.

Es en 1983 cuando el programa se ve consolidado con un radio de acción que supera con creces las aspiraciones que podía tener una dependencia que contaba con un coordinador, un asistente de actividades docentes, un auxiliar de investigación, dos preparadores y una secretaria.

La programación del año 1983 abarcó 49 cursos, seminarios y talleres, fundamentalmente dirigidos a los profesores, estudiantes y administrativos de la Universidad, pero también al personal docente y administrativo de otras instituciones de Educación Media y Superior.

En síntesis, las funciones principales de la Coordinación del Programa de Metodología de la Enseñanza, han sido:

1. Diseñar e impartir seminarios y talleres sobre los distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Asesorar a las diferentes entidades universitarias en la solución de problemas relativos a la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.
3. Proporcionar a la Universidad un clima de fluida

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

comunicación, ayuda mutua y pertenencia entre los miembros de la comunidad.

4. Estimular la revisión permanente de los distintos elementos que constituyen el sistema educativo, proponiendo aquellos cambios exigidos por la dinámica de la Universidad.
5. Realizar el seguimiento de los resultados que se obtengan en cada una de las actividades antes enumeradas.

Cursos y talleres que se ofrecen:

- Cursos para profesores: Seminario de Metodología de la Enseñanza, Diseño de Cursos por Objetivos, Utilización de Medios Audiovisuales, Seminario de Supervisión.

Además se han preparado cursos de: Desarrollo de Razonamiento, Estadística Aplicada a la Educación, Inglés para la Educación y Taller de Instrucción Asistida por Computadora.

Para preparadores se ofrece: Seminario de Metodología de la Enseñanza 1 y 2, Utilización de Medios Audiovisuales y Entrenamiento de Facilitadores para la Docencia.

Se ofrecen, además, los talleres de: Comunicación, Trabajo Efectivo, Análisis de Funciones y Acciones y Seguimiento.

Los cursos y talleres están organizados en módulos. Estos constituyen bloques de aprendizaje que, combinados, se adaptan a las actividades que ofrece la Coordinación del Programa de Metodología de la Enseñanza. Esta configuración permite dar flexibilidad y adaptabilidad a los diseños, de acuerdo a las necesidades de los participantes.

A continuación se presentan algunos módulos:

Comunicación

Está constituido por una serie de actividades que buscan fomentar la comunicación entre los participantes para que el trabajo que se realice posteriormente sea armónico y productivo.

Laboratorios de microenseñanza

En las sesiones de laboratorio el participante tiene la oportunidad de practicar diferentes habilidades que le permiten optimizar su desempeño dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se graban clases de corta duración donde se ejercitaron de una forma integrada, habilidades tales como:

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

preguntas y respuestas, enseñanza de conceptos, resolución de problemas, aprender a escuchar, etc. Al finalizar la clase el participante con la ayuda del facilitador y el grupo analiza su vivencia identificando los aspectos positivos y mejorables de su actuación.

Filosofía y objetivos de aprendizaje

La función principal de estas sesiones teórico-prácticas es el conocer la fundamentación teórica que sustenta el seminario, a fin de aplicarla en la acción educativa donde se practican actividades relacionadas con la Filosofía de la Educación, la cual tiene al estudiante como centro del aprendizaje y al profesor como orientador y guía. Asimismo, se incluyen actividades que buscan el desarrollo de la capacidad de planificar, ejecutar y evaluar el trabajo docente por objetivos.

Técnicas de dinámica de grupos aplicadas a la educación

A fin de que el docente logre una mayor participación de sus estudiantes, se entrena en la práctica de una serie de técnicas de dinámica de grupos aplicables a la Educación. Esto le permite disponer de una alternativa frente a la forma tradicional de dar clase y obtener un mayor rendimiento.

Utilización de medios audiovisuales

Partiendo de la identificación de los medios y equipos audiovisuales y en base a un curso previamente diseñado, el participante selecciona y utiliza medios, elabora materiales, maneja equipos y evalúa la efectividad de la utilización de los medios audiovisuales dentro del marco conceptual educativo que sustenta el Programa de Metodología de la Enseñanza.

Supervisión de la acción docente

Esta dirigido a entrenar a los participantes para la realización de tareas de supervisión y ayuda y busca, a través de un clima de cordialidad y confianza, promover el autoanálisis del supervisado. Asimismo, lo capacita para conducir grupos educativos.

Seguimiento en el aula

Está concebido para afianzar el aprendizaje adquirido en los seminarios de acuerdo a las necesidades manifestadas por los participantes. A tal efecto y a través de un proceso continuo, se observa "in vivo" su desempeño en la clase y posteriormente se le da retroalimentación.

Tutoriales

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

A través de una acción individualizada el docente tiene oportunidad de perfeccionarse en el manejo de técnicas y métodos para la enseñanza y la planificación, ejecución y evaluación de planes de trabajo. Esto permite atender al participante de acuerdo a sus necesidades y disponibilidad de tiempo.

Trabajo efectivo

Busca integrar grupos de tarea con un alto grado de compromiso con la acción a tomar. Constituido el grupo de esta manera, los participantes parten de un diagnóstico de su realidad de trabajo y diseñan un plan de trabajo con objetivos específicos, actividades, recursos e indicadores de logro.

Organización de Centros de Recursos Audiovisuales:

Utilizando un programa audiovisual como base, los participantes analizan los diferentes criterios de organización y administración de Centros de Recursos Audiovisuales, especialmente a nivel de Educación Superior.

Diseño de instrucción:

Este taller brinda la oportunidad de obtener una experiencia en la planificación de estrategias de instrucción de un modo no convencional a personas cuya actividad esté relacionada con la planificación, conducción y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Simulaciones/Juegos Instruccionales:

A través de este taller el participante adquiere información básica sobre el uso y evaluación de simulaciones/juegos como técnica instruccional. El taller, además, le proporciona la posibilidad de crear o transformar simulaciones/juegos para atender necesidades específicas de los participantes en relación al aprendizaje.

Instrucción Asistida por Computadora:

Este taller tiene como propósito general, además de utilizar verbalmente la terminología básica de computadores, trabajar con el lenguaje GNOSIS orientado a la instrucción asistida por el computador y realizar un "programa" en este lenguaje.

Métodos Operacionales del Pensamiento:

Seminario cuyo objetivo es el entrenamiento del participante en el reconocimiento y uso deliberado de operaciones básicas de pensamiento, fundamentalmente derivadas del enfoque de Edward de

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Bono.

Recursos Gráficos en Educación:

Dirigido especialmente a docentes con pocos conocimientos en el área audiovisual. El material presentado estará centrado en el uso de: transparencias, rotafolio, magnetogramas y diapositivas. Como producto final, el participante elabora un material preparado con uno de estos recursos.

Producción y Realización de Programas en Audiovisual y Televisión:

Este taller facilita los conocimientos básicos de todos los elementos que componen el desarrollo técnico en la producción y realización de un audiovisual instructivo y está dirigido a profesores y a los preparadores que hayan hecho seminarios de Metodología de la Enseñanza y de Diseño de Cursos por Objetivos.

Metodología Audiovisual Integrada (MAVI):

En este taller se analizan los diferentes elementos de la MAVI, sus modalidades y algunas experiencias realizadas en la U.S.B., con sus resultados.

Entrenamiento en Supervisión para la Empresa:

Busca entrenar a los supervisores para la realización de una supervisión más efectiva con el desarrollo de destrezas específicas y la práctica, a través de situaciones simuladas, de la observación del proceso de grupo y de el trabajo cooperativo.

Programación de Computadores:

En este taller los participantes realizan un programa para computadora en el lenguaje de programación BASIC y aprenden una terminología básica de computación.

Taller Statistical Package for Social Sciences (SPSS):

El objetivo del taller es que los participantes logren utilizar efectivamente un conjunto básico de programas del sistema SPSS, lenguaje orientado a la utilización de pruebas estadísticas.

EVALUACION

Evaluación del esfuerzo

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Personal que imparte la docencia:

Básicamente el personal es un grupo interdisciplinario de trabajo perteneciente a diferentes departamentos y con un interés común en la problemática educativa nacional. Es importante señalar que los profesores ofrecen sus servicios al programa en forma espontánea. Hasta 1980, con excepción del coordinador que trabajaba a dedicación exclusiva en esas actividades, no hay personal asignado especialmente al programa; los profesores dedican su tiempo libre a estos seminarios, sin que se les descargue de sus labores docentes normales ni se les dé una remuneración extra por ello. En la sede de Sartenejas, por ejemplo, ofrecen sus servicios en la forma antes señalada alrededor de 12 a 20 profesores de las siguientes áreas: Física, Matemáticas, Lengua, Procesos y Sistemas, Ciencia y Tecnología del Comportamiento, Idiomas, Ciencia de los Materiales y Mecánica.

Los participantes son:

- Profesores y preparadores de la Universidad Simón Bolívar.
- Profesores de Educación Media y otros institutos universitarios.
- Personal administrativo de la Universidad Simón Bolívar y de otras dependencias.

Evaluación del logro

Entre abril de 1976 y abril de 1982 se han realizado diversas actividades con un importante número de participantes como se indica a continuación:

- Once seminarios de Metodología de la Enseñanza para profesores de la Universidad Simón Bolívar (U.S.B.), con un total de 231 participantes.
- Nueve seminarios para profesores de otras instituciones: Universidad Nacional Experimental de los Llanos "Ezequiel Zamora", Liceo Urbaneja Achelphol (2), Liceo Alejo Fortique, Liceo Antonio José de Sucre, profesor de la zona de Higuerote, Colegio de Enfermería del Distrito Federal (2), Instituto Nacional de Higiene "Rafael Rangel".
- Seis seminarios de Metodología de la Enseñanza para 75 preparadores de MAT-117 y MAT-281, de la U.S.B.
- Un seminario de Metodología de la Enseñanza para 50 preparadores de MAT-100, de la U.S.B.
- Un seminario para personal docente del Instituto Italiano de

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Sistemi Informativi Elettronici.

- Trece cursos de Estudios Generales para preparadores de la U.S.B. a partir de enero de 1980, con un total de 160 participantes.
- Cuatro seminarios de Supervisión para 20 participantes de la U.S.B.
- Un taller sobre el modelo Carkhuff para el asesoramiento (profesores-facilitadores U.S.B.)
- Un Taller de Metodología del Trabajo Efectivo (CENDA-U.S.A.)
- Tres talleres de Comunicación (jefes civiles del Departamento Vargas, Profesores, de la zona de Higuerote).
- Un Taller AFESI (Colegio San Ignacio de Loyola)
- Un Taller titulado "Hacia una autoevaluación positiva" (GRAT-U.S.B.)
- Se han publicado 14 documentos de apoyo para estas actividades.

Durante 1983 se realizaron 49 cursos equivalentes a 1.251 horas docentes y con una participación de 611 personas.

El cuadro que se muestra a continuación permite apreciar el número y tipo de participantes en los cursos dictados para el período 1977-1983, que en total asciende a 1.250 personas.

NUMERO DE PARTICIPANTES Y CURSOS DICTADOS POR EL
PROGRAMA DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA.
ENERO 1977 - DICIEMBRE 1983

Año	1977	1978	1979	1980	1981	1982	1983	Total
Profesores	18	59	73	28	12	63	287	540
Estudiantes	--	63	40	66	55	80	126	430
Administrativos	--	--	35	--	--	50	198	283
Cursos	2	2	10	12	10	15	49	100

Evaluación de la eficiencia

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Otro aspecto importante es determinar la evaluación de la eficiencia buscando la relación entre los recursos humanos y económicos empleados en el desarrollo del programa en los siete años de su existencia y el cumplimiento de las metas

En cuanto a los recursos humanos, al principio se mencionó que un grupo de profesores de diferentes departamentos de la Universidad ha venido prestando su colaboración para hacer posible la realización fundamentalmente de los seminarios de Metodología de la Enseñanza y los Talleres de Comunicación y Trabajo Eficaz. En este año han representado un aporte muy significativo los talleres dados por la UMAV y por el profesor Juan Carlos de Agostini. También hay que destacar el trabajo voluntario de estudiantes, que una vez realizados los cursos ofrecen su ayuda.

En cuanto al presupuesto, de no haber contado con la cooperación de un grupo de personas comprometidas con el éxito del programa y con los ingresos producidos por la Coordinación, no se hubiera alcanzado a tender las solicitudes de cursos, ni mucho menos lograr la proyección y afianzamiento de la misma.

El volumen de cursos dados y el número de horas docentes que representan, aun considerando un solo facilitador por curso, es una evidencia clarísima del bajo costo de la Coordinación en relación a los altos beneficios. Por otra parte, los ingresos generados a partir de 1982 han permitido pagar honorarios profesionales, horas extras de profesores, todos los gastos de las jornadas y la participación en eventos nacionales y extranjeros.

SINTESIS, COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

Al parecer de los organizadores, el éxito del programa se debe a las características especiales que han conformado al grupo de Metodología, grupo en el cual existe un sentido de liderazgo compartido, donde el proceso de toma de decisiones es bastante flexible; debido al grupo que se responsabiliza para llevarlo a la práctica.

Se cree que convertir la educación en interacción dialogal y horizontal, en contraste con una educación tradicional monologal y vertical, puede ser el camino para obtener mayor provecho y

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

producir un cambio fundamental que no sólo beneficie al educando sino al educador, convirtiendo así el acto educativo en el desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos relativos a la participación crítica en las transformaciones de la vida social.

De la descripción hecha sobre el desarrollo de la gestión de la Coordinación del Programa de Metodología de la Enseñanza y la evaluación de sus logros, se infiere que:

- Las actividades realizadas estuvieron en todo momento de acuerdo con las funciones asignadas.
- La Coordinación del Programa de Metodología de la Enseñanza mantuvo una planificación acorde con las necesidades de la Universidad, en búsqueda de conseguir su promoción fuera del campus universitario e inclusive del país.
- Compartiendo los lineamientos de CINDA, su atención estuvo dirigida a profesores, estudiantes y administrativos.
- Un limitante serio fue la falta de recursos humanos adscritos al programa, porque de haberlos tenido se hubiera trabajado de una manera más organizada, menos presionante, más promocionada hacia afuera y más justa en la distribución de las tareas.
- El trabajo cooperativo y desinteresado de profesores, estudiantes y administrativos, evidenciado no solamente en las actividades de rutina sino también en las jornadas, es un ejemplo del sentido de pertenencia a la Universidad y de la credibilidad en un programa en plena consolidación.
- Quedó demostrado que ante la delicada situación presupuestaria se llevaron a cabo acciones que ayudaron a llevar adelante la ejecución del programa.
- El balance entre las actividades programadas y cumplidas, más las logradas no esperadas, es altamente positivo.
- Finalmente, se deduce que la Coordinación de acuerdo a las funciones que le fueron asignadas, fue un organismo no

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

solamente planificador, sino ejecutor de actividades docentes.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

FUNCION Y CARACTERISTICAS DEL CICLO BASICO EN LA UNIVERSIDAD DE AMERICA LATINA (*)

José Agustín de Miguel López (**)

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.

ANTECEDENTES

*

Extractado "Docencia Universitaria en América Latina. Ciclos Básicos y Evaluación. Estudio de Casos". pág 19. Santiago, CINDA 1991.

**

Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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%. Trece países no habían llegado al 2%. Sin embargo, veinte años después, en 1970, solamente siete países no superaban la tasa de 5%. En 1980 todos los países, excepto Honduras, Guatemala y Haití, habían conseguido tasas superiores a 10%. En 1985 Paraguay descendió al grupo de los países con una tasa inferior al 10%, pero tres superaban el 30% y la mayoría habían sobrepasado la tasa de 1980 según el Cuadro 1.

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 antes de 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⁽¹¹²⁾.

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 ⁽¹¹³⁾.

112

Rama, Germán WW. (Coord.) Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Kapelusz. CEPAL. UNESCO. PNUD. Buenos Aires 1987. Vol. 2, págs 55-58

113

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.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

CUADRO 1

AMERICA LATINA. DISTRIBUCION DE PAISES SEGUN ESCALAS DE TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACION 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 al 13	
Chile	1,7	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	
Perú	2,4	Uruguay	10,0	Costa Rica	20,0	R. Dominicana	19,
Panamá	2,2	Bolivia	10,0	Perú	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	R. Dominicana	15,	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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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

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.

Esta 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.

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

Países	1960		1970		1980-85	
	Total Privada	%	Total Privada	%	Total Privada	%
Argentina	173.935		274.634		580.626	
Bolivia	3.848	2	477638	17	139.350	24,0
Brasil	12.756		25.595		35.364	
Chile	110	1	757	3	1.061	3,0
Colombia	96.732		430.473		1.407.665	
Costa Rica	42.554	44	236.760	55	857.166	60,9
R. Dominicana	24.703		76.979		186.318	
Ecuador	9.207	37	26.299	34	60.121	32,3
El Salvador	23.013		85.560		356.000	
Guatemala	9.374	41	38.942	46	215.037	60,4
Honduras	4.703		15.729		58.393	
México	0	0	0	0	8.360	14,3
Nicaragua	4.241		15.377		151.898	
Panamá	0	0	3.531	23	84.776	55,8
	8.331		31.824		251.660	
	653	8	6.683	21	39.174	15,6
	2.360		5.230		57.374	
	0	0	1.343	26	19.986	34,8
	5.578		15.284		50.890	
	0	0	2.752	18	11.459	23,0
	1.674		4.744		33.188	
	164	10	285	6	4.718	14,2
	78.599		188.011		1.451.330	
	10.689	14	27.276	15	165.152	11,4
	3.182		9.385		34.770	
	0	0	3.693	39	5.518	15,9
	4.030		8.159		44.182	
	0	0	606	7	5.097	11,4

Fuente: Carmen García-Guadilla, "Expansión y diferenciación del sector privado de la educación superior en América Latina". Educación Superior. Caracas NI26 julio-diciembre 1988.

Los criterios para la identificación y diferenciación de universidades privadas de América Latina han sido ampliamente

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

expuestos por Levy así como la historia del proceso⁽¹¹⁴⁾. 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 neutro, 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 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

114

Levy, Daniel. Higher Education and the State in Latin America. The University of Chicago Press. Chicago 1986, C. 2.

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 primicia 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: AREAS DE ESTUDIO SEGUN VOLUMEN DE MATRICULA
 ALREDEDOR DE 1950 Y 1975

Países	Circa 1950		Circa 1975	
	Primera Posición	Segunda Posición	Primera Posición	Segunda Posición
Argentina	Ciencias Médicas	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Bolivia	---	---	Educación	Ciencias Sociales
Brasil	Derecho	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales	Humanidades
Chile	Educación	Ciencias 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	Ciencias Sociales
Ecuador	Ciencias Médicas	Ingeniería	Humanidades	Ciencias Médicas
Guatemala	Ciencias Médicas	Derecho	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
El Salvador	Ciencias Médicas	Dcho y Cs Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Honduras	Ciencias Médicas	Ingeniería	Ciencias Sociales	Ingeniería
México (1961)	Ciencias Médicas	Ingeniería	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Nicaragua (1962)	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales
Panamá	Ciencias Médicas	Hdes y Educación	Ciencias Sociales	Ciencias Médicas
Paraguay	Ciencias Médicas	Derecho	Derecho	
Perú	Derecho	Derecho		

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

R. Dominicana	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales	Derecho	Ciencias Sociales
Uruguay	Ciencias Naturales	Derecho	Ciencias Médicas	Ingeniería
Venezuela	Ciencias Médicas	Ciencias Médicas	Ciencias Médicas	Ciencias Sociales
	Derecho	Ciencias Naturales	Ciencias Médicas	Derecho
	Ciencias Médicas		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, pero 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 Región¹¹⁵.

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

	1950	1975
--	------	------

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

Fuente: Información del Cuadro 3.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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

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

En la sociedad latinoamericana se fue abriendo paso una racionalidad capitalista que obedecía a las normas de la universidad de los mercados, pero se mantuvo una mentalidad

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 tenían 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 educación 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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 numerosa población 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 mediatizada en muchas instituciones por estas vías.

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

La universidad privada elitista, más progresista en cuanto al conocimiento científico, que no tenía implicaciones sociales, pero

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

si eficiencia, se alió con los grupos de poder que tradicionalmente habían buscado en la universidad la formación de los cuadros directivos necesarios. Así, formaron un círculo de un número reducido de instituciones, con instalaciones adecuadas y completas, con los recursos humanos cuantitativa y cualitativamente necesarios, y 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 mejores.

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 estudiante empujado 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 la 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 no dejaron los espacios académicos necesarios para la investigación. Además, si

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 tomaron esa actividad como profesional, y la desarrollaron 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 DE 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 de índole compleja ya que comprende "hechos graves que afectan a los

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

individuos, a la sociedad civil y a las estructuras sociales y políticas históricamente establecidas"⁽¹¹⁶⁾. Sin embargo, la determinación de los factores involucrados, así como el peso de cada uno, no están claramente definidos. Texto 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 psicológicas, económicas y políticas, que hacen a la organización de la cultura, seguramente porque se considera que aquellas revisten una importancia sólo secundaria en la formulación de diagnósticos y en la proposición de soluciones"⁽¹¹⁷⁾.

En América Latina, la crisis ha supuesto el fracaso de los Modelos de Desarrollo, que ha partir de la terminación de la Segunda Guerra Mundial fueron aplicados en la Región. Los modelos "desarrollistas", que tuvieron más aceptación fueron los que pusieron énfasis en el desarrollo económico, pero 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 de 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"⁽¹¹⁸⁾.

La relación de la Universidad con la Crisis ha sido calificada desde ángulos que entrañan posiciones diferentes.

116 Landa, José et al. Crisis y Reforma en el ámbito de la Educación Superior. Revista de Educación Superior. Vol 17 (65) 1988, pág.21.

117 Martner, Gonzalo (Coord) América Latina. Hacia el 2000. Nueva Sociedad UNITAR-PROFAL. Caracas, 1986, pág. 175.

118 Max-Neef, Manfred et al Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Cepaur, Santiago, 1986, pág.9.

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"⁽¹¹⁹⁾.

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 la dualidad"⁽¹²⁰⁾.

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

119

Lichtensztein, Manuel. Universidad y Crisis Económica En: Memorias del Seminario "Universidad y Proyecto Nacional en América Latina". UDUAL, México. 1988, pág. 107.

120

Aguilar, Luis F. La Crisis Latinoamericana y su impacto en la universidad. Universidades. Vol. 35 (100) 1985, pág 63.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

de las causas de la crisis". Porque la Universidad "es una situación 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"⁽¹²¹⁾.

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⁽¹²²⁾. 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 en 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"⁽¹²³⁾.

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.

121 Idem.

122 Medina, José. filosofía, Educación y Desarrollo. Siglo XXI. Séptima ed. México 1981.

123 Torres-Rivas, Edelberto. Ibidem, pág. 21.

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...", 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 del rendimiento..."

En tercer lugar, "Distribución justa de los recursos". Sin embargo, "La gratitud 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"⁽¹²⁴⁾.

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 Meritocrática¹²⁵).

CARACTERISTICAS 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 Conductismo, 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 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 la planificación

125

Gobernado, Rafael. La construcción ideológica del sistema meritocrático. Revista Española de Pedagogía. Vol. 41 (180) 1988.

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"⁽¹²⁶⁾.

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 y ubicación dentro del país.

Otra fuente utilizada ha sido la información suministrada por los gremios profesionales. Estos, en bastantes ocasiones por situaciones especiales del rejuego 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 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 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"⁽¹²⁷⁾

126

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.

127

Sacristán, Gimeno. La Pedagogía por Objetivos. Obsesión por la eficiencia. Morata, tercera ed., Madrid 1985, pág. 76.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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⁽¹²⁸⁾. 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 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"⁽¹²⁹⁾.

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

128

Silvio-Pometa, José F. Introducción metodológica al estudio de las políticas de educación superior en América Latina. Educación Superior. N° 26. Caracas 1988, Pág 21.

129

Brunner, José Joaquín. Educación Superior, investigación científica y transformación cultural en América Latina. En: Vinculación Universidad Sector Productivo. CINDA. 1990, pág. 75.

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"⁽¹³⁰⁾.

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 cuantos 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"⁽¹³¹⁾.

La carencia de un ambiente de investigación en la universidad arrastra 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 una brecha para la posibilidad de búsqueda investigativa como elemento de formación para el ejercicio profesional. Sólo la competencia por el puesto y 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

130

Infante, Arturo. Administración y distribución de los recursos financieros provenientes de la investigación, consultoría e integración entre universidad y el sector productivo. En: Vinculación Universidad Sector Productivo. CINDA. 1990, pág. 111.

131

Brunner, José Joaquín. Ibidem, pág. 78.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

"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 Fajnzylkber 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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

vinculación con el medio sociopolítico es compleja pero indiscutible"⁽¹³²⁾.

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 estudio 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

132

Fajnzylber, Fernando. Industrialización en América Latina: De la "caja negra" al "casillero vacío". Cuadernos de la CEPAL. Santiago. 1989, pág. 14.

para responder a la masa de estudiantes que ingresaba 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 era la primera generación familiar que llegaba a este nivel y, por lo mismo, sin tradición cultural. Por otra, la indefinición vocacional de estos 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 contemplara la formación especializada. Monge Alfaro 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"⁽¹³³⁾.

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 los 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"⁽¹³⁴⁾.

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⁽¹³⁵⁾ y en este tono el universitario debe ser capaz de reaccionar en su ejercicio profesional al mundo de la ciencia a su ethos particular.

Como tal, el ciclo básico debe construirse 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 del 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 interdis-ciplinarios- y que exige transformación humanamente

134

Larraín, Hernán. Docencia extensionismo y vinculación. En: Vinculación Universidad Sector Productivo, CINDA, 1990, pág. 242.

135

Medina, José. Ibidem, pág 178.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

válida y socialmente posible -responsabilidad social-, se propicia en el estudiante el desarrollo de un espíritu crítico. En este espíritu un elemento que permitirá el ejercicio de la imaginación y la creatividad"⁽¹³⁶⁾.

En el texto transcrito se encuentra un elemento fundamental de todo ciclo básico, la interdisciplinaridad. 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 interdisciplinaridad 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; y 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 interdisciplinaridad 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 disciplinares 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 tiene lugar en el plano tecnológico. Las potencialidades asociadas a las nuevas tecnologías plantean en realidad un enorme desafío a la capacidad de innovación social"⁽¹³⁷⁾.

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,

136

Instituto Tecnológico de Santo Domingo. El Ciclo Formativo. Santo Domingo. 1990. (Mimeo) pág. 3.

137

Ominami, Carlos. Doce proposiciones acerca de América Latina en una era de profundo cambio tecnológico. Pensamiento Iberoamericano. N° 13, enero-junio 1988, pág. 52.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 o posteriores. Los ciclos no son metas totales sino etapas de un mismo camino.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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

Victor Guédez(*)

INTRODUCCION

Entre las tres expresiones que conforman el título de este trabajo existen unas relaciones incuestionables: no puede hablarse de "Ciclos Básicos", sin comprender previamente 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 torno a los siguientes puntos:

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

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 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.

*

Gerente de Planificación, CEPET, Venezuela, Universidad Simón Bolívar.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 coherencia (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).

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 cientificismo, elitismo o masificación, cantidad o calidad, contenidismo o procesualismo, generalismo o espacialismo, 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 mismos 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 Ciclos Básicos.

ELEMENTOS DEL MODELO CURRICULAR PROPUESTO

La denominación "Modelo Curricular" en el presente texto sólo implica la desagregación de los distintos elementos que configuran un microsistema 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.

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 centrípetos que permiten concebir, diseñar, ejecutar y evaluar el esfuerzo curricular. En el caso particular de esta proposición se plantean cuatro "ejes": el eje

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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.

2 Los componentes Curriculares

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 "Componentes de Estudios Básicos", "Componentes de Estudios Profesionales" y "Componentes 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 adecuado 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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

rechazada para evitar modelos "cientificistas", "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.

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.

Es conveniente advertir que los componentes descritos también pueden ser objeto de radicalizaciones unilaterales, con el cual se corren riesgos de perfiles que reflejan más la 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 neofílica 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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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.

DEFINICION DE ESTUDIOS GENERALES Y CICLOS BASICOS

1 Los Estudios Generales

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, 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.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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" no 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 con 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.

A MODO DE CONCLUSIONES

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 atienden 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".

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

LA CALIDAD DOCENTE EN FUNCION DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE E IMPACTO EN EL SECTOR PRODUCTIVO(*)

César Peña Vigas(**)

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 si 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

*

Extractado "Docencia Universitaria en América Latina. Ciclos Básicos y Evaluación. Estudio de Casos". pág 243. Santiago, CINDA 1991.

**

Universidad Tecnológica del Centro, Venezuela.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 en 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 consecuencia 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 Tecnológica del Centro (UNITEC).

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 está preparado mejor y que, en consecuencia, debe acometer tareas asociadas a la solución de problemas profesionales, así como abordar tareas de aprendizaje por iniciativas, con el objeto de completar 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 de 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.

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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 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.

1 Unidad de Oferta de Enseñanza

Representada por los programas 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 pensa de estudios- e indirecta mediante la satisfacción de necesidades de los estudiantes mismos, como plantearemos más adelante.

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.

3 Unidad de Aprendizaje por iniciativa

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Orientada a canalizar iniciativas de aprendizaje originadas en los equipos de proyectos, en ello 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.

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 el 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 él, así como fortalecer organizaciones estudiantiles estructuradas para aprender más y mejor.

En este momento UNITEC realiza una investigación acerca de aprendizaje anticipado sobre la base de dos ideas a ser puestas en práctica:

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 dejan abierta la posibilidad de explorar libremente casi cualquier cantidad de información interrelacionada, como lo facilitan los recursos ligados al concepto de hipertexto.

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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 obtenido son un aval a la hora de evaluar calidad docente, pues en estos proyectos se hace énfasis en el aprendizaje y su impacto social.

1 Programas Galileo y Premio al Talento

Son proyectos de la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho, realizados con el apoyo de UNITEC, 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.

2 Programa Esfuerzo para el Exito

Es un programa del Instituto Nacional de Cooperación Educativa, (INCE), diseñado por ROGYA, C.A. y UNITEC. 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

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 mejor calidad.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

INTRODUCCION

Al terminar un milenio surge una nueva etapa de civilización humana, cargada de desafíos y esperanzas. En este milenio que concluye, la historia de la humanidad ha transcurrido llena de conflictos, de dolor, de miserias y de condiciones de existencia incompatibles con la dignidad humana; aunque también es la historia del progreso de la civilización representada en el mejoramiento de las condiciones materiales de vida de amplios sectores, el avance espectacular de la ciencia y la tecnología, las importantes conquistas sociales y el creciente patrimonio cultural acumulado, sumado al logro -en muchos países-, de modelos de vida basados en la libertad y la democracia.

Especialmente en los últimos 20 años aparece lo que muchos autores llaman la "sociedad del conocimiento", sobre todo por los logros alcanzados por la investigación científica. Pero todos estos logros no son más que el inicio de una gran carrera hacia la innovación, aunque en ella participen sólo los países más desarrollados. El resto, que constituyen las tres cuartas partes de la humanidad, han visto ese proceso como algo que ocurre a expensas de sus recursos naturales, de sus respectivas identidades culturales y sin una compensación tecnológica adecuada⁽¹³⁸⁾

Los países de América Latina, en la mayoría de los casos, viven profundas crisis económicas, políticas y sociales, y con una búsqueda de nuevos derroteros parecen encaminados, en los últimos años, a recoger el doble ideario de la sociedad moderna: el transformar el entorno material y de transformar a la persona como el centro; mientras la primera transformación alude a la modernización, la segunda, a la modernidad.

Contrariamente a la opinión de muchos analistas, los años 80 no han sido una década totalmente perdida para América Latina. A pesar de la crisis, existen logros significativos como el retorno a formas democráticas de vida y el replanteamiento de los problemas económicos, políticos y culturales que superan las visiones reduccionistas. Hoy la sociedad latinoamericana, dentro de un escenario económico restrictivo, busca construir caminos

*

El autor es Rector de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

alternativos que, a diferencia de los enfoques verticalmente dualistas cargados de intolerancia, se fundamentan en el pluralismo, la equidad, la concertación y la participación.

Para lograr estos fines se hace necesario fortalecer la educación. Está, además de valorar el pasado, debe incorporarse al espíritu innovador, para que a partir de ese pasado se busquen nuevos horizontes para un mundo que en gran medida se desconoce.

Al hablar de modelos innovativos en educación, definidas en términos más amplios que la enseñanza formal, es necesario incorporar el entorno local, nacional e internacional. Además, se debe considerar la educación como un proceso que dura toda la vida y que es indispensable para el desarrollo de todo individuo y toda sociedad.

Un aspecto fundamental para la innovación educacional es la "revolución de la informatización y las comunicaciones. Si los centros de educación no asumen su papel como vanguardia de esta revolución, se puede correr el riesgo de convertirse en **piezas de museo** cada día más alejadas de las necesidades, problemas e intereses del desarrollo de las personas y la sociedad"⁽¹³⁹⁾.

LA PROBLEMÁTICA DE LA EDUCACION SUPERIOR

Las causas básicas de la problemática educativa mundial tienen entre sus raíces dos fenómenos. En primer lugar, los cambios se han llevado a cabo en el medio económico, demográfico, tecnológico, social y político. Estos cambios han generado necesidades de aprendizaje nuevas para todas las personas y confrontando los sistemas educativos con desafíos cada vez mayores.

En segundo lugar, las suposiciones optimistas y erradas de los años 1950 y 1960 acerca de los milagros que la educación podría realizar, lo cual llevó a una estrategia de desarrollo educativo reducida e irreal, que aumentó una expansión cuantitativa del statu quo educacional y de un descuido de los cambios cualitativos.

En la actualidad los problemas más críticos de la educación podrían ser los siguientes:

- El crecimiento explosivo y los cambios de las necesidades de aprendizaje.

- El problema de la calidad y de la relevancia.
- La creciente opresión de costo financiero.
- El problema de la relación entre la educación y el empleo; exacerbado por la recesión y las bajas tasas de crecimiento económico. Según un reciente estudio, en Colombia existen hoy cerca de 70.000 profesionales desempleados.
- Las disparidades económicas, políticas y sociales explicitan las desigualdades educativas.
- La necesidad de cooperación educativa internacional⁽¹⁴⁰⁾.

Además de los problemas anteriores, desde una visión prospectiva se darán fenómenos colaterales a la educación, a los cuales ésta no puede ser ajena. En efecto, en los países industrializados la segunda revolución industrial producirá, diversos cambios en las condiciones materiales que favorecerán el desarrollo de actitudes típicas de lo que Schaff (1985) llama el "individualismo moderado"⁽¹⁴¹⁾. Entre ellos se pueden señalar los siguientes:

- Las personas serán más libres debido al enriquecimiento derivado de la automatización de la producción.
- Las personas serán más ilustradas debido a la riqueza de información que dispondrán.
- Se romperá el aislamiento de los individuos y la alienación de los compartimientos profesionales debido a la variedad de la información.

La sociedad de la información muestra tendencias contradictorias: por un lado incrementa la alienación, pero por el otro permite superarla efectivamente. En cambio, la comunicación electrónica, fibras ópticas y los satélites romperán el aislamiento y la consiguiente alienación de las personas geográficamente alejadas. Pero, en la sociedad de la información se incrementará el campo de lo que se denomina "trabajo creativo", debido a dos factores: Por una parte, el acceso a la educación será económicamente más fácil y la demanda de personal de investigación aumentará porque la ciencia se convertirá en el medio básico de producción. De otra parte, las profesiones relacionadas con la organización de la vida social sólo pueden

140

Coombs, P. H. (1985) La crisis mundial en la educación: perspectivas actuales. Madrid; Fundación Santillana.

141

Schaff, A. (1985) Qué futuro nos aguarda: las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial. Barcelona: Grijalbo, 1985.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

desaparecer a impulsos de los autómatas, aún cuando la organización de la vida mejore con la ayuda de los computadores.

También la red de existencia social individual, que existe únicamente de forma nuclear en los países ricos de hoy, registrará un rápido incremento para cubrir a los ancianos, los inválidos e incapacitados, los enfermos, etc. El incremento explosivo del tiempo libre, se traducirá en el crecimiento del número de personas que trabajarán en forma de turismo, deportes, etc. Pero, aumentarán las personas sin empleo, dado que, al menos en primera instancia, los desempleados serán principalmente jóvenes y el peligro de patología social puede ser enorme aunque el Estado asuma plenamente los costos de su existencia. De ahí la necesidad de encontrarles nuevas ocupaciones que, siendo socialmente aceptadas, mantengan los estímulos que hoy día están vinculados con el empleo remunerado y que constituyan la base del sentido de la vida de las personas de la nueva sociedad⁽¹⁴²⁾.

Si bien esta visión puede parecer propia de países industrializados, en la Región Latinoamericana y del Caribe se ha comenzado a vivir aspectos sintomáticos de esta problemática.

LA INTERNACIONALIZACION DE LA EDUCACION

Las condiciones en que avanza el mundo han planteado a las universidades el reto de transformarse para responder a las necesidades de internacionalización. La universidad debe estar abierta a todos, según el concepto de libertad de acceso de conocimiento. Las universidades siempre se ligan más allá de las fronteras nacionales, cuando comparten sus descubrimientos relacionados con la expansión y la aplicación del conocimiento. La ciencia y sus aplicaciones a la solución de problemas específicos, son el campo común en el que trabaja la comunidad académica internacional.

Las universidades además de ser depositarias y generadoras del conocimiento universal, deben actuar como catalizadoras del entendimiento y la comprensión entre los pueblos y las culturas. En este sentido, es necesario ligar esfuerzos académicos internacionales en la investigación, la educación para resolver los problemas globales de la supervivencia humana y el desarrollo.

Es importante señalar aquí el plan UNITWIN de la Unesco, destinado a fortalecer la colaboración interuniversitaria,

poniendo especial atención al apoyo de la educación superior en los países en vías de desarrollo, con el fin de aprovechar la cooperación NORTE-SUR y promover alianzas entre instituciones científicas y de educación postsecundaria en un eje SUR-SUR. Actualmente, independientemente de su localización, las universidades deben responder a su condición universal, referida a la búsqueda de la verdad, en la enseñanza y en la investigación dedicada al servicio de la sociedad⁽¹⁴³⁾.

Las Universidades actualmente compartimentalizadas necesitan modificar sus planes de estudio para hacer frente a la realidad interdisciplinaria y multicultural del mundo.

Toda la comunidad universitaria entendida debe asumir la responsabilidad de no sólo la preparación para el ejercicio idóneo de la profesión, sino la preparación para la vida; para una forma de ser compatible con la libertad, con la honestidad, con la verdad, con la lealtad, con el sentimiento patrio, con la igualdad y con la comprensión de la condición humana.

Las instituciones de educación superior tienen un papel de vital importancia para el desarrollo y la integración, para lo cual requieren transformaciones en su estructura, métodos, estrategias y relaciones, adecuándolas a las necesidades y perspectivas del siglo XXI. Este es el desafío⁽¹⁴⁴⁾.

El movimiento universitario Pro-integración ha venido tomando cuerpo en los últimos años, con la doble convicción del papel determinante de la educación superior como factor acelerador del proceso, por una parte; y por los beneficios que a la propia universidad y demás instituciones de educación superior traería consigo la integración a nivel superior, por otra.

La integración económica y social la están adelantando en distintos ámbitos los organismos de Estado y las entidades empresariales privadas, en esta época de forzados virajes económicos y sociales. Desde una perspectiva universitaria interesa señalar la relación unitaria que tiene obligatoriamente que existir entre ambos campos en estos momentos de definiciones políticas y económicas⁽¹⁴⁵⁾.

1 La Necesidad de Aprender a Pensar.

143 Romo, A. (1991) Hacia una educación global: necesidades y perspectivas. En: Universitas 2000. Volumen 15, N3.

144 Sosa, M. (1991) El reto de la universidad ante el siglo XXI. En: Revista Universitaria 2000. Volumen 15. N1.

145 Peñalver, Luis. (1991) Desafíos de la integración. En: Revista Universitas 2000. Volumen 15, N3.

Los educadores vienen observando desde hace algunos años que el desempeño intelectual de los estudiantes ha disminuido. La investigación demuestra que las dificultades observadas aumentan conforme se alcanzan niveles más avanzados de escolaridad, se vuelven apremiantes en la Universidad, y además están presentes en el desempeño de las personas en su vida profesional y familiar.

Se ha comprobado que muchas de esas dificultades tienen relación con la carencia de habilidades para procesar información y repercuten en el desarrollo de esquemas que facilitan el almacenamiento, la recuperación y el uso apropiado de los conocimientos.

Se requieren metodologías centradas en el aprendizaje. Mediante la pregunta y la reflexión se trata de generar una actitud crítica consciente por parte del estudiante, que progresivamente lo lleve a conocer más acerca de lo que conoce, de la manera como lo hace, de sus capacidades, de sus limitaciones y a aplicar con más precisión los procesos que le permitan adquirir nuevos conocimientos, administrar su aprendizaje y verificar su progreso⁽¹⁴⁶⁾.

Las habilidades del pensamiento son hoy más decisivas que en ninguna época anterior. El mundo se ha hecho más complejo, y requiere no solamente de conocimientos, sino de la habilidad de aplicarlos con eficacia. Los cambios son hoy más rápidos y la necesidad de acomodarse a ellos más apremiante que en el pasado. Ya no es posible, como antes, aprender en 12 ó incluso ni siquiera en 16 años de enseñanza estandarizada lo suficiente para estar preparado para el desempeño de una vocación vitalicia. Más aún, mucho de los cambios del futuro son imprevisibles. La supervivencia en medio de esos cambios va a exigir capacidad de adaptación, de aprender las técnicas nuevas en seguida, y de aplicar innovativamente los conocimientos antiguos.

De otra parte, la tecnología ha incrementado la libertad personal. Hoy existen más posibilidades de elección que antaño y tal parece que esa posibilidad seguirá aumentando con el avance de la tecnología. Pero esas opciones implican el peso de tomar decisiones y convivir con ellas; y la capacidad de elegir acertadamente supone la capacidad de valorar las alternativas existentes de una manera concienzuda. No cabe duda de que resolver qué es lo que hay que creer dentro de una gran variedad de contextos, constituye un aspecto especialmente importante de la vida moderna. El hacerlo de una manera racional exige la capacidad de juzgar la credibilidad de determinadas afirmaciones, de sopesar pruebas, de valorar la solidez lógica de distintas deducciones, de discurrir argumentos en contra e hipótesis alternativas. En

síntesis, de pensar de un modo crítico. Es necesario, como afirma Botkin, salir del aprendizaje de mantenimiento que fue suficiente en el pasado y pasar al aprendizaje innovativo, el cual permitirá una supervivencia a largo plazo.

En este sentido, es necesario reorganizar los planes de estudio en torno a las habilidades específicas de pensamiento y no en torno a los contenidos. Es necesario hacer de la enseñanza, de las habilidades del pensamiento un objetivo educacional primario, en especial de aquellos que intervienen en actividades de orden superior, tales como el razonamiento, el pensamiento creativo y la solución de problemas.

Pero el trabajar sobre estas habilidades no tiene por qué negar la importancia de la adquisición del conocimiento, ni que el conocimiento es esencial para el pensamiento; sin embargo, reconocer la interdependencia del pensamiento y del conocimiento no niega la realidad de su distinción. Personas que posean el mismo conocimiento, pueden diferenciarse significativamente en cuanto a su habilidad para aplicar lo que saben⁽¹⁴⁷⁾.

El pensamiento es una empresa grupal. Pensar en la presencia de otros es invitarlos a participar en el pensamiento. La verdad del pensamiento exige que cada uno asuma la responsabilidad de reflexionar sobre el pensamiento y este proceso debe ser estimulado por la educación superior.

El pensamiento está vinculado íntimamente a la cultura; en sí mismo es una manifiesta de cultura. El pensamiento sólo es tal, a la luz de una cultura; y una cultura a su vez, a la luz del pensamiento. El vínculo del pensamiento con la cultura se da de tal manera, que el pensamiento es un evento cultural y la cultura es sí misma un evento de pensamiento.

Pero el vínculo que une en forma esencial el pensamiento a la cultura, de igual manera une la liberación al pensamiento y a la cultura, aunque de manera más evidente. El pensamiento prospera en una cultura donde se da la libertad y la cultura se da en un pensamiento donde crece la libertad. El pensamiento es por esencia la antítesis de la falta de libertad; y una cultura a la que le falte libertad, debe luchar por ella. Cuando se hace así, no se busca imponer la libertad de cultura, sino más bien, reclamar la esencia de la cultura. La cultura es precisamente lo que es por ser la personificación de la libertad para los seres humanos, y estos son lo que son por ser la personificación de la libertad.

A pesar de que la Universidad tiene como funciones fundamentales la innovación, el desarrollo y la transmisión de la cultura, el pensamiento moderno, occidental y convencional, no parece favorecer el alcance de tales objetivos. Le ha concedido una alta estima al pensamiento como un formalismo. En este sentido, los individuos tienden a juzgarse en términos de la excelencia de su pensamiento lógico matemático o en términos de su pensamiento técnico-científico, lo cual es importante, como ya se ha dicho. Pero, lo fundamental es que las nuevas estrategias educativas permitan que el estudiante valore hasta que punto su pensamiento se supera a sí mismo, para lograr la libertad en la que la humanidad de cada persona está en solidaridad con la libertad de cualquier otro ser humano. ⁽¹⁴⁸⁾ Desde este punto de vista, centrar la educación en la enseñanza del pensamiento crítico se hace cada vez más importante.

El movimiento educativo para la enseñanza dirigida al desarrollo del pensamiento crítico, es un fenómeno a nivel mundial. En términos generales, se trata de un esfuerzo por reorganizar la práctica de la enseñanza para que contribuya de un modo directo, sistemático y contextualizado al desarrollo de la capacidad de pensamiento del estudiante.

Bajo esta concepción, todo ser humano posee la capacidad para pensar; es decir, producir conocimiento, solucionar problemas, tomar decisiones y comunicarse con otros seres humanos. Pero la calidad del pensamiento y su nivel de complejidad o peritaje, depende de las destrezas, conceptos y actitudes que se posean. Lo que distingue al pensador eficaz en cierta área de conocimiento es precisamente haber desarrollado tales áreas a través del estudio, la experiencia y la práctica.

En la medida en que los estudiantes desarrollen las destrezas, conceptos y actitudes que se encuentran en los materiales académicos, se estará propiciando el desarrollo eficaz de su pensamiento. Para ello será necesario no eliminar la enseñanza de las asignaturas a la mera transmisión de información y por lo tanto, al desarrollo de la memoria. Es necesario estimular e involucrar al estudiante en el proceso de pensamiento, es decir, recibir, procesar y producir información utilizando en el proceso el contenido de las asignaturas académicas. Pero desarrollar el pensamiento eficaz o el pensamiento lógico, está todavía más acá del pensamiento crítico. El pensamiento crítico es una forma de pensamiento más elevada que nace de la capacidad de cada cual para examinar, controlar y evaluar su propio pensamiento. Pensar críticamente consiste en examinar, controlar y evaluar el proceso de pensamiento desde la perspectiva de unos

criterios.

El pensador crítico somete su pensamiento al examen y crítica de su validez, de su pensamiento o razón. No sólo piensa con eficacia; es decir, produce conocimiento, soluciona problemas o toma de decisiones, sino que puede fundamentar y reconocer la validez y limitaciones de su productos. Hacia tales objetivos deben apuntar las nuevas estrategias didácticas.

El propiciar el desarrollo del pensamiento crítico requiere que la enseñanza estimule el autoexamen del pensamiento en términos de su claridad, consistencia, sustantividad, contexto, dialogicidad y prioridad. Esto significa que el pensamiento se torna crítico cuando es capaz de examinarse y corregirse a si mismo, en términos de estos conceptos y actitudes que constituyen las dimensiones del pensamiento crítico⁽¹⁴⁹⁾.

Además, el pensamiento crítico requiere, de acuerdo con D'Angelo (1971), las siguientes actitudes como condición necesaria para su desarrollo:

- Curiosidad intelectual: investigar las causas y buscar explicaciones a eventos.
- Objetividad: Basarse en evidencia empírica y argumentos válidos.
- Mente amplia: deseo de considerar una amplia variedad de creencias como posibles verdades.
- Flexibilidad: capacidad para aceptar y cambiar las creencias y métodos propios. Evitar la actitud dogmática.
- Escepticismo intelectual: Posponer la aceptación de una conclusión hasta que se presente una evidencia adecuada.
- Honestidad Intelectual: aceptar aseveraciones cuando existe evidencia y evitar obviar aquellos hechos que apoyan una posición particular.
- Persistencia: sostener puntos de vista sin detenerse ante la tarea de buscar evidencia.
- Sistemática: seguir una línea de razonamiento consistente hasta llegar a una conclusión particular.
- Decisivo: aceptar argumentos con evidencias fuertes sin

necesidad de llegar a obtener toda la información.

- Respeto por los puntos de vista de los otros⁽¹⁵⁰⁾.

Como se observa, son características que hoy se anhelan de un buen profesional, de un investigador, del científico en general, y que la enseñanza del pensamiento crítico permite adquirir y fortalecer. Pero es un problema de actitudes. Ya que el desarrollo del pensamiento requiere del desarrollo de actitudes, el maestro debe estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que contribuya a generar y desarrollar estas actitudes.

Pero la responsabilidad y el compromiso que implica una modificación curricular centrada en la enseñanza sistemática y deliberada del pensamiento, amérita hacer, entre otras, las siguientes consideraciones:

- Hay una tendencia en toda innovación educativa a reducir el cambio a cuestiones técnicas, lo que refleja una carencia teórica de los supuestos y conceptos que la sustenten o una falta de compromiso hacia ésta. Hay que evitar la tendencia a rutinizarse esta empresa. Es necesario que se comprenda críticamente la función de los procedimientos en la enseñanza directa del pensamiento, como un medio para el desarrollo de conceptos.
- La verdadera reforma educativa se inicia en el aula. Esta relación debe ser de mutua colaboración y dirigida hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Se requiere una programación sistemática para la revisión del currículo, sin obviar los aspectos externos que afectan la práctica educativa.
- La revisión del currículo requiere la creación de un programa de educación en servicio, que esté respaldado con recursos suficientes para la formación intensiva y sistemática de los reformadores del sistema educativo.
- Se deben identificar aquellos educadores que demuestren una actitud propiciatoria al desarrollo del pensamiento y formarlos de manera integral en la filosofía y pedagogía cognoscitiva para que asuman el liderazgo en la revisión del currículo.
- Los cursos y programas que se siguen impartiendo deben ir dirigidos a que los educadores desarrollen una metacompreensión de qué son destrezas del pensamiento y cómo

se enseñan⁽¹⁵¹⁾.

2 Los Mapas Conceptuales

La educación universitaria debe mirar hacia aspectos que determinan la calidad del proceso de aprendizaje y que por razones como las mencionadas, no se les ha dedicado la atención que requieren. En este sentido la experiencia humana no sólo implica pensamiento y actuación, sino también efectividad; y únicamente cuando se consideran los tres factores conjuntamente, se capacita al individuo para enriquecer el significado de su experiencia.

Las investigaciones en educación han demostrado que las prácticas educativas que no hacen que el alumno capte el significado de la tarea de aprendizaje, no son capaces de darle confianza a sus capacidades ni de incrementar su sensación de dominio sobre los acontecimientos. Aunque muchos programas aplicados lleven a las conductas esperadas, los programas educativos deben proporcionar a los alumnos la base necesaria para comprender cómo y por qué se relacionan los nuevos conocimientos con los que ellos saben, y transmitirles la seguridad afectiva de que son capaces de utilizar estos nuevos conocimientos en contextos diferentes. Aquellos estudiantes que sí tratan de encontrar significado en dicha instrucción, con frecuencia fracasan. El costo de esos fracasos es grande, tanto para el individuo como para la sociedad.

Para mejorar la educación debe continuar desarrollándose estrategias que ayuden a los alumnos a aprender sobre el aprendizaje humano, sobre la naturaleza del conocimiento y la construcción de nuevos conocimientos, sobre las estrategias válidas para lograr un mejor diseño del currículum, sobre las posibilidades de una condición educativa que libere y sea enriquecida. En este orden de ideas, vale la pena mencionar los mapas conceptuales de Novak y la técnica de UVE de Gowin (1985).

Según estos autores, los profesores han venido trabajando bajo un supuesto poco práctico y gravoso, como es el de que los profesores causen al aprendizaje de los estudiantes, cuando el aprendizaje debe ser causado por el alumno. Cuando los alumnos aprenden sobre el aprendizaje, pueden hacerse cargo de la responsabilidad de su propio aprendizaje y al mismo tiempo, los profesores se liberan de dicha carga y pueden dedicarse a la enseñanza. Ahora bien, cuando la meta de la enseñanza se fija en el logro de significados compartidos, se libera una gran cantidad de energía, tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

151

Estremera, R. (1989) Qué son destrezas de pensamiento y cómo se enseñan. En: Memorias del Primer Encuentro Nacional sobre la Investigación y la Enseñanza Orientada al Desarrollo del Pensamiento. Universidad de Puerto Rico. Facultad de Educación.

Las estrategias que se han mencionado no sólo pueden ayudar a los alumnos, sino que harán mejores y más capaces a los profesores.

Son dos herramientas interesantes que parten del concepto de aprendizaje significativo de Ausubel (1968), en contraposición al aprendizaje memorístico. Para aprender significativamente, el individuo debe tratar de relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce. En el aprendizaje memorístico, en cambio, el nuevo conocimiento puede adquirirse simplemente mediante la memorización verbal y puede incorporarse arbitrariamente a la estructura de conocimientos de una persona.

Los mapas conceptuales y la técnica heurística UVE son dos instrumentos útiles para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre dos procesos de la mayor importancia: el metaconocimiento o estructura de producción del conocimiento, y sobre el meta-aprendizaje o aprendizaje sobre el aprendizaje.

Meta-aprendizaje y metaconocimiento, aunque interconectados, son dos cuerpos diferentes de conocimiento que caracterizan el conocimiento humano. El aprender sobre la naturaleza y la estructura del conocimiento, ayuda a los estudiantes a entender cómo se aprende y el conocimiento sobre el aprendizaje sirve para mostrarles cómo construyen el nuevo conocimiento los seres humanos. Son, por lo tanto, estrategias de carácter metacognitivo coherentes con la visión de la enseñanza del pensamiento crítico⁽¹⁵²⁾.

3 La Educación Centrada en Problemas

Otra estrategia que trabaja en la perspectiva de la educación liberadora, es la de la enseñanza centrada en problemas.

Parte de la base de que en un mundo de cambios rápidos y no siempre previstos, lo importante no son los conocimientos o ideas ni los comportamientos correctos y fieles a lo esperado, sino el aumento de la capacidad del alumno participante y agente de transformación social, para detectar los problemas reales y buscarles solución original y creativa. Por esta razón, la capacidad que se intenta desarrollar es la de hacer preguntas relevantes en cualquier situación, para entenderla y colocarse en condiciones de resolverla adecuadamente. En esta perspectiva, es prioridad desarrollar en los estudiantes la capacidad de observar su realidad, tanto la inmediata o circundante como la parte

estructural; detectar los recursos de todo género a que se podría acudir; identificar los problemas que obstaculizan un uso eficiente de dichos recursos; y localizar las tecnologías apropiadas para dar solución a los problemas. Esta estrategia no separa la transformación individual de la transformación social, por lo cual debe desarrollarse en situación de grupo.

De acuerdo con los objetivos de esta alternativa, a nivel individual se forma un estudiante constantemente activo, observador, expresivo, motivado por la percepción de problemas reales, ligado a aspectos significativos de la realidad; con grandes habilidades para analizar, comparar, comprender, evaluar y extrapolar problemas; con gran capacidad para establecer intercambios, para superar conflictos y respetar a sus orientadores.

A nivel social, es una alternativa que permite el desarrollo de personas conocedoras de su propia realidad y reacias a la valoración excesiva de lo foráneo; genera métodos e instrumentos adecuados a su realidad; fomenta la cooperación en la búsqueda de soluciones a problemas comunes; reduce la necesidad de líderes; eleva el nivel medio de desarrollo intelectual de la población; y genera tecnologías culturalmente compatibles.

LOS MULTIMEDIOS

En la actualidad la tecnología de la telemática permite enseñar a distancia y simultáneamente en diferentes instituciones. Así por ejemplo, los empleados de las empresas pueden asistir a cursos universitarios en su lugar de trabajo. Las redes de computadores dan la oportunidad a los estudiantes de comunicarse entre sí y con sus profesores independiente de la distancia que se encuentren. Además, los computadores permiten acceso a diversos sistemas de información documental. Asimismo, los científicos pueden simular experimentos desde sus casas.

También la tecnología del video posibilita el transmitir las conferencias y traerle a todo color los recursos del mundo externo a los estudiantes, como el caso de las visitas computarizadas a los museos.

Pero se debe tener cautela sobre el posible impacto que este tipo de tecnología tenga en la educación. Aún no hay una clara evidencia de que los multimedia tengan una suerte más feliz que la que ha tenido la radio o la televisión. Si bien el costo del hardware ha declinado, este sólo representa una pequeña fracción del costo total de la educación asistida por computadores; los mayores gastos se van en preparar los materiales y en el mantenimiento.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Ahora bien, hay muchas tareas importantes que están más allá del alcance de la nueva tecnología. Por ejemplo, el computador no puede contribuir, por el momento, al aprendizaje de temas como la moral, la filosofía, la religión, la interpretación histórica, la crítica literaria o la teoría social: campos del conocimiento que no puedan reducirse a las reglas formales y a los procedimientos. Y son líneas de la mayor importancia dentro de un currículo, por lo que se constituyen en una limitación muy seria. Además, el material se debe evaluar desde la perspectiva de los aprendizajes y al desarrollo del pensamiento crítico, lo cual aún no ha sido todavía probado. ⁽¹⁵³⁾ Pero, no hay razón para despreciar las oportunidades que pueda brindar la tecnología informática.

UNA NUEVA EPISTEMOLOGIA PARA LA PRACTICA PROFESIONAL: UNA EXPERIENCIA INNOVATIVA DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

La Universidad del Norte en Barranquilla, Colombia, ha desarrollado desde hace diez años una innovación que apunta a dos modelos centrales: a la relación de la Universidad con el entorno y en la búsqueda de una epistemología para la práctica en la formación de profesionales.

Uno de los rasgos más característicos en América Latina y el Caribe es la condición de pobreza en que se debate una amplia franja de población. Según el Informe de UNICEF 1992, "Los Niños de América", existen en la región 181 millones de personas que están por debajo del nivel de pobreza y de éstos, 78 millones son menores de 18 años.

La Universidad del Norte no ha sido ajena a esta realidad del entorno y ha pretendido contribuir como una instancia racional con el subsistema político, para desarrollar modelos de atención integral al niño y su familia en condiciones de extrema pobreza. Hoy, 40 mil niños menores de 5 años son atendidos por estos programas que la Universidad mantiene. Quince mil madres son capacitadas cada año para atender más eficientemente las necesidades de sus hijos. Existen más de 2.000 líderes comunitarios formados por la Universidad y los resultados investigativos de este programa universitario fueron la fuente principal de la implantación -por parte del Gobierno- de un modelo de atención integral al niño que hoy tiene una cobertura aproximada de 1.500.000 de niños.

La base de este trabajo ha sido la práctica de los estudiantes en su proceso de formación profesional, lo cual constituye una innovación educativa porque se ha desarrollado un

modelo que responde a necesidades del entorno y es una de las bases de su formación. Pocas se veces se piensa en la práctica como fuente de innovación educativa; por esto es el interés de que a partir de esta experiencia se pueda conceptualizar y justificar el por qué aproximadamente la mitad de los estudiantes pasan por esta actividad de aprendizaje.

En las dos últimas décadas, se ha tomado conciencia de la existencia de zonas intermedias en las prácticas profesionales. Los profesores están preocupados por la falta de conexión profesional que caracteriza las universidades con aquellas competencias que se les exige en la realidad. Expresan insatisfacción ante un currículo profesional, que no prepara al estudiante para ejercer su competencia en las zonas indeterminadas de la práctica. Estas requerirán de algún tipo de habilidad artística para su adecuado manejo, habilidades que desafortunadamente se ven limitadas por los requerimientos institucionales que tienden a un currículo profesional normativo, y a una separación entre la investigación y la práctica.

Las instituciones de Educación Superior están cada vez más conscientes de los problemas referidos a supuestos fundacionales de los que han dependido siempre para su credibilidad y legitimidad. La creencia de que la investigación académica por sí sola genera como resultado un conocimiento profesional útil, y de que el conocimiento que se imparte en estos centros logra la preparación total del estudiante para que éste se enfrente a la práctica de la vida real, se cuestiona cada vez más.

Estas creencias han tenido su fundamentación en un modelo de epistemología de las prácticas profesionales, que durante mucho tiempo fue ajeno a un examen crítico y que siempre estuvo inmerso en un marco de instituciones tradicionales. De este modo, el currículo normativo consideró por mucho tiempo que la práctica ideal era aquella en la que la solución de los problemas instrumentales se basaban única y exclusivamente en la aplicación del conocimiento sistemático, preferentemente de carácter científico. Por este motivo, el currículo incorpora, tradicionalmente, primero las ciencias básicas, luego las ciencias aplicadas y por último una práctica en la que se supone que los alumnos aprenden a utilizar el conocimiento basado en la investigación de los problemas de la práctica cotidiana.

Teniendo en cuenta esto, las circunstancias que rodean los centros de educación superior se han convertido en obstáculos para la innovación educativa. El currículo normativo por un lado y el distanciamiento de la práctica por otro, son factores que fomentan el dilema que se presenta entre el rigor y la pertinencia; dilema que se materializa con la idea dominante del conocimiento profesio-nal riguroso fundamentado en la racionalidad técnica, contra la toma de conciencia de aquellas zonas de la práctica poco

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

definidas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica.

Los profesionales rigurosos que se guían únicamente por la racionalidad técnica, resuelven sólo problemas instrumentales mediante la aplicación de la teoría y de la técnica derivadas del conocimiento. Pero, ¿qué ocurre cuando a estos profesionales se les presenta un caso o problema fuera de las categorías de la técnica y de la teoría existentes?; ¿Qué sucede cuando el caso no figura "en el libro"?; ¿Cómo deben enfrentarlo?. No pueden resolverlo como un problema instrumental aplicando reglas preestablecidas; esto sólo les llevaría a resultados improductivos. Si pretende enfrentar el problema con éxito, deberán recurrir a su creatividad, a la experimentación de estrategias de su propia cosecha y a la re-elaboración del problema; tareas que por su puesto no son en sí mismas de carácter técnico.

Pero, ¿es que son innatas estas capacidades? ¿o es posible fomentar su aparición, utilización y evaluación?. Afortunadamente en la filosofía de la ciencia y en ciencias sociales se han formulado nuevos paradigmas cualitativos de investigación que resaltan el valor de una descripción de los fenómenos y que ponen énfasis en la reflexión acción. Al respecto, Donald Shön plantea varios cuestionamientos claves: ¿Qué clase de formación profesional sería la más adecuada para una epistemología de la práctica que pretenda tener su fundamento en la reflexión, en la acción?; ¿Pueden los conceptos imperantes de preparación profesional llegar alguna vez a favorecer algún tipo de currículo adecuado a los complejos, inestables, inciertos y conflictivos mundos de la práctica? ¿Qué tipos y niveles de reflexión se deben impulsar? ¿Cuál será la relación de la práctica reflexiva en cuanto a su secuencia y contenido con las asignaturas?.

Tratando de dar solución a estas interrogantes y siguiendo algunas ideas de Donald Shön y las desarrolladas por el proyecto Costa Atlántica, se ha propuesto incorporar al currículo una práctica basada en la reflexión-acción participativa, como elemento estratégico en la formación de los estudiantes.

Este ejercicio de reflexión-acción participativa, se puede considerar como un conjunto de prácticas que ayudan a los estudiantes a ser competentes en las zonas intermedias de la práctica. Son situaciones pensadas y dispuestas por el docente para la tarea de aprender una práctica y para que estudiantes y profesores reflexionen sobre el proceso de la formulación de problemas en aquellas situaciones confusas y conflictivas extraídas de la realidad; un marco en el que los alumnos reflexionarían acerca de las teorías tácitas que ellos aportan a la solución de sus problemas y en el que pondrán a prueba los métodos recién adquiridos en el contenido de sus asignaturas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

No se trata de una metodología que se entregue las competencias para enfrentar la realidad restándole importancia a los conocimientos adquiridos a través de los contenidos curriculares. Muy por el contrario, lo que se propone es complementar la reflexión en la acción y con las teorías y técnicas enseñadas se trata de ayudar a los estudiantes a ser conscientes de los conocimientos que poseen, pero asumiendo mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.

Involucra la práctica de reflexión-acción participativa, elementos esenciales para el logro de sus objetivos que deben ser fomentados en los estudiantes participantes; requiere de arte profesional, como aquella capacidad propia del profesional para resolver situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas; requiere también de un conocimiento de la acción, el cual es revelado en las acciones inteligentes, ya sean observables al exterior o se trate de operaciones mentales. Este conocimiento se revela a través de la ejecución espontánea y hábil, el cual paradójicamente se es incapaz de hacerlo explícito verbalmente. Y por último, y como elemento principal, requiere de la reflexión en la acción, la cual sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se está haciendo, dando lugar a la experimentación de nuevas estrategias.

Esta práctica de reflexión-acción participativa es reflexiva en dos sentidos: se pretende ayudar a los estudiantes a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción (el "pensar en lo que se hace mientras se está haciendo") y, cuando las cosas funcionan así, ello implica un diálogo entre el profesor y el estudiante que aporta la forma de una reflexión en la acción recíproca. No se trata de enseñarle al estudiante lo que él o ella necesita saber, pero si guiarle para que aprenda por si mismo las relaciones entre los métodos y medios que ha utilizado y los resultados que ha conseguido. Nadie más puede verlo por él o ella; y no puede observarlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque se le pueda ayudar a ver lo que se necesita apreciar.

Se pretende integrar la reflexión en la acción con la enseñanza de los contenidos curriculares tradicionales como estrategia clave para llegar a una buena formación de profesionales capaces. Se trata de que apoyen a los estudiantes a evaluar su práctica, a que se creen una imagen de ella y a que elaboren un mapa del camino por el que puedan llegar desde donde se encuentran hasta donde desean estar. Se trata de un llamado a tomar conciencia de que los estudiantes tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción que va más allá de las reglas existentes, a través de la construcción y comprobación de nuevas categorías de conocimiento, estrategia de acción y maneras de resolver los problemas.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

Por eso la Universidad del Norte de Colombia, ha valorado la importancia que tiene en el currículo incluir las humanidades y ciencias sociales como asignaturas esenciales dentro de programas y facultades que se han caracterizado tradicionalmente por su espíritu técnico. Este es un buen ejemplo para el fomento de tendencias novedosas en la formación de los profesionales.

Sobre la base de los planteamientos expuestos, se puede considerar que la formación de una práctica reflexiva es, sin duda, una condición necesaria, -aunque no resulte suficiente por sí sola-, para la práctica inteligente pues: ¿de qué otro modo pueden los profesionales aprender a ser inteligentes si no es a través de la reflexión sobre lo que hacen?. Los supuestos pedagógicos sobre los que se fundamentan los currículos, deben favorecer cambios en las instituciones que faciliten la cabida de la práctica de reflexión-acción participativa como elemento clave en la preparación de sus profesionales.

Tratar de cambiar la obstinación de aquellos profesores universitarios por centrar su atención únicamente en la investigación y en la práctica en campos por ellos mismos seleccionados, y por concentrarse sólo en el hacer por hacer y no en el "ser de hacer", es tarea de todos aquellos que se sientan comprometidos con la formación de los profesionales. Todos deben ser invitados a llevar a cabo los niveles de reflexión que van más allá de la práctica educativa común. Los estudiantes en práctica tendrán que aprender a reflexionar sobre sus propias teorías tácitas; los profesores de las asignaturas, a hacerlo sobre sus métodos de indagación implícitos en su propia práctica de investigación; y los tutores, a hacerlo sobre las teorías y procesos que tienen que ver con su propia reflexión en la acción. Sólo de esta manera se fomentará la utilización de la reflexión por parte de los estudiantes⁽¹⁵⁴⁾.

En la Universidad del Norte cada semestre rotan más de 600 alumnos de diversos programas por las comunidades, resolviendo problemas junto a los pobladores de barrios de extrema pobreza aprendiendo allí a solucionar problemas que seguramente el currículo normativo jamás podrá preveer.

LA RESPONSABILIDAD DE INNOVAR

La práctica de la innovación en el campo de la educación ha existido siempre, ya que no hay desarrollo donde no hay cambio, y no hay cambio sin innovación. Pero la noción de innovación en la educación es relativamente reciente, como lo es la reflexión sobre el significado y los mecanismos de la innovación en los campos

educativos. La innovación es un esfuerzo deliberado para mejorar una práctica, con relación a ciertos objetivos deseados. Dado que la innovación es siempre un acto creador que busca un futuro mejor, implica la visión de un nuevo ser humano en un ambiente modificado e igualmente un proyecto de sociedad. En cada innovación se trata entonces de una nueva orientación del programa educativo; es decir, que la innovación verdadera presupone siempre el planteamiento de nuevos objetivos emanados de una investigación prospectiva. En cada innovación, la finalidad misma de la educación está en juego.

La innovación no es un bien en sí misma. No es verdaderamente útil sino en la medida en que constituya un motor de progreso. La innovación por la innovación, la innovación irreflexiva y apresurada, por el contrario, no puede más que obstaculizar los procesos educativos. Por lo tanto, la innovación debe descansar sobre investigaciones y experiencias serias⁽¹⁵⁵⁾.

La innovación debe también tener relación con las necesidades presentes y futuras del entorno, y aunque cada día es más difícil prever las tendencias del futuro, hay algunos casos sobre los que es posible tener un margen de seguridad.

- Es previsible que las necesidades de aprendizaje seguirán creciendo considerablemente.
- Se espera un incremento del conocimiento, lo que ya está haciendo obsoleto la mayor parte de los modelos de aprendizaje centrados en el conocimiento y la memorización.
- La mayoría de los planes de educación formal han ido quedando rezagados para las necesidades de educación de los jóvenes de hoy. Esto no sólo se refiere a planes sino también a aspectos estructurales, académicos, administrativos y, especialmente, a la pedagogía. Coombs señala que mientras la tecnología ha sufrido transformaciones radicales en otros campos, la tecnología de la educación no ha cambiado de modo fundamental desde que se introdujo el libro, la tiza y la pizarra.
- La reestructuración de la educación formal debe adecuarse a las nuevas necesidades de aprendizaje. Entre otros, por que el número de estudiantes en el mundo ha pasado de 2.500 millones en 1950 a 4.000 millones en 1975 y se estima en 6.000 millones para el año 2000. Si a esto se suma la desigualdad en la distribución geográfica entre naciones de bajas y altas rentas, para América Latina el problema es más complejo porque habrá una mayor demanda educativa que en las

naciones industrializadas. Todo esto seguramente llevará a crear redes de dispositivos de aprendizaje permanente que permitan ampliar coberturas con sistemas de aprendizaje mucho más flexibles⁽¹⁵⁶⁾.

Por eso cada innovación debe vencer obstáculos. Con justicia se debe reprochar a los sistemas educativos de su falta de flexibilidad. Tienen la inercia de las grandes administraciones y no se adaptan a los cambios sino con mucha dificultad. Pero el éxito o fracaso de una innovación no depende solamente de sus cualidades intrínsecas, sino también de la adaptación a la realidad social del momento y debe estar integrada a una política general del sector.

Al poner en práctica una innovación, es por lo tanto necesario tener conciencia de que ésta jamás podrá considerarse como una acción aislada: fracasará o tendrá consecuencias sobre el conjunto del sistema y desencadenará otras innovaciones.

EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO GERENCIAL: LOGROS DE UNA INICIATIVA UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO DE UNA ECONOMIA EN CRISIS

José Javier Pérez Rodríguez(*)

I ANTECEDENTES

La Facultad de Administración y Contabilidad de la Universidad del Pacífico está integrada por la Sección de Administración, cuyos orígenes se remontan a la fundación misma de la Universidad en 1962, y la Sección de Contabilidad, que nació 13 años más tarde.

Las primeras promociones de administradores egresadas de 1965 a 1971, ambas inclusive, obtenían el Grado Académico de Bachiller mediante la aprobación de un examen de suficiencia profesional, que versaba sobre todas las materias estudiadas a lo largo de la carrera. Posteriormente, para obtener el Título Profesional de Licenciado era preciso presentar y sustentar una tesis.

Para vincular más estrechamente al alumno con su futura realidad profesional y para incrementar el número de graduados, la dirección del entonces Programa Académico de Administración (término con el que las disposiciones vigentes en ese momento designaba a lo que siempre se conoció como facultad) decidió establecer en 1972, el Programa de Entrenamiento Administrativo (PEA) como requisito indispensable para obtener el Grado Académico de Bachiller en Administración. Dicho programa de entrenamiento, que rigió hasta julio de 1985 (14 años), facilitaba el contacto de los egresantes con un ambiente de práctica en el que podían poner en juego los conocimientos adquiridos y demostrar las capacidades y habilidades que los calificarían como graduados universitarios. Para la obtención del Título Profesional de Licenciado el requisito seguía siendo la elaboración y sustentación de una tesis.

Si bien el PEA cumplió con el objetivo indicado, a lo largo de su experimentación se constató que adolecía de serias limitaciones para constituirse en un adecuado "control de calidad" del egresado de Administración. Las situaciones tratadas no eran reales sino simuladas y, en consecuencia, como no resultaba factible poner en marcha las recomendaciones derivadas de los diagnósticos practicados en las empresas objeto de estudio, tampoco existía la posibilidad de probar la eficacia de las decisiones adoptadas por los alumnos, y dejaba la duda de si habían sido o no acertadas las propuestas hechas por ellos.

*

El autor es Vicerrector de la Universidad del Pacífico, Lima-Perú.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

En el caso de Contabilidad, las primeras promociones egresadas, entre 1979 y 1985, optaban el Grado Académico de Bachiller sustentando un trabajo de investigación; y, para obtener el Título Profesional de Licenciado, el bachiller podía elegir entre someterse a un examen de suficiencia profesional o elaborar y sustentar una tesis. Al igual que en el caso de Administración, ni el examen ni la tesis satisfacían como "controles de calidad" para medir la capacidad y habilidad del graduado.

Sin embargo, más alarmante que las deficiencias sentidas en los métodos de evaluación en ambos niveles, era la escasez de grados académicos y, en consecuencia, también de licenciaturas, lo cual hacía evidente que el sistema no alentaba la graduación y titulación de administradores y contadores. A esto se sumaba el hecho de que, por tal situación, se venía mermada la real presencia de los egresados en el mundo de las empresas y disminuida su participación en la vida de los respectivos colegios profesionales.

Por otra parte, paralelamente, en el Perú se comenzaba a acelerar el proceso de deterioro de la situación económica que, en los últimos años y entre otras consecuencias, derivó en una drástica y persistente disminución del nivel de empleo junto a una creciente tasa de subempleo; y, por tanto, resultaba imperioso modificar el enfoque tradicional de la educación universitaria, hasta entonces orientada a la formación de excelentes académicos más que a la de empresarios generadores de empleo.

CARACTERISTICAS DEL PROGRAMA

Ante la situación a que se refiere el punto anterior, la Universidad del Pacífico concibió su Programa de Entrenamiento Gerencial (PEG) con un doble propósito. De una parte, para dar una respuesta al problema de la crisis y al subdesarrollo que vive el Perú, mediante un aporte para provocar el cambio y un factor de proyección social capaz de promover empleo; y, de otra, para propiciar la graduación y titulación de los egresados de su Facultad de Administración y Contabilidad.

Este nuevo programa -que, a partir de julio de 1985, reemplazó al Programa de Entrenamiento Administrativo (PEA)- está dirigido a todos los egresantes de Administración y de Contabilidad, y tiene como cometido fundamental que quienes participan en él pongan en marcha una empresa, en forma individual o asociada, según acuerden libremente hacerlo sus integrantes. Los interesados deben formalizar su inscripción en el programa mientras se encuentran cursando estudios como alumnos regulares de la facultad, pero no antes de haber aprobado 160 de los 200

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

créditos académicos requeridos para concluir su carrera. Al finalizar el programa, la empresa constituida deberá producir resultados medibles a efectos de optar el Grado Académico de Bachiller (ahora Título Profesional de Licenciado) ⁽¹⁵⁷⁾.

El PEG se propone la puesta a prueba y el control de calidad de los conocimientos adquiridos por los alumnos durante su carrera, de su habilidad para aplicarlos en forma integrada a un caso real y concreto, y de sus capacidades creativas, promotoras y gerenciales, midiendo su criterio como administradores o contadores profesionales y considerando sus aptitudes para el trabajo en equipo.

La empresa que se constituya por cada participante o equipo de participantes -hasta un máximo de cuatro- puede adoptar cualquiera de las posibles modalidades existentes y dedicarse a cualquier giro, dentro del más amplio margen de libertad, con el sólo límite de la permisividad legal y moral y de su no incompatibilidad con los principios que sustentan e inspiran la existencia y marcha de la Universidad del Pacífico.

El financiamiento necesario para la constitución y puesta en marcha de la empresa debe ser obtenido por los participantes de cualquier fuente lícita del mercado financiero, incluyendo el uso de recursos propios, el empleo de préstamos privados o el aporte de capital de eventuales socios ⁽¹⁵⁸⁾.

Al concluir el programa ⁽¹⁵⁹⁾, y como producto de su trabajo de investigación práctica, los participantes deben entregar -y sustentar públicamente ante un jurado compuesto por docentes de la Universidad- una Memoria Final donde exponen los hechos ocurridos desde la gestación del proyecto empresarial respectivo hasta su conclusión, comprendiendo tanto los aspectos específicamente empresariales como los alcances administrativos, financieros, contables, legales y económicos. Asimismo, deben exponer los aspectos que, a su juicio, merecen una autoevaluación crítica que contraste sus propósitos iniciales con los resultados efectivamente obtenidos.

Al momento de practicarse la evaluación, se tiene en cuenta factores como los siguientes: la presencia y la adecuada

157

Desde diciembre de 1991, en virtud de las nuevas disposiciones legales aludidas en la presentación de este documento, se permite la obtención del Título Profesional de Licenciado mediante cualquiera de las siguientes alternativas:

- i. La preparación de un proyecto dentro del PEG.
- ii. La presentación y sustentación de una tesis.

158

Se permite el aporte de personas ajenas al programa, en cualquier proporción, siempre y cuando éstas se obliguen, mediante la suscripción de un compromiso de honor, a respetar la capacidad determinante de los "pegistas" en las decisiones empresariales.

159

Puede durar entre 6 meses y 3 años, aunque el tiempo promedio hasta la fecha es de 18 meses.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

combinación de las capacidades, tanto de iniciativa y promoción, como de manejo y gestión; la eficiencia operativa demostrada, en términos de una óptima relación entre los insumos empleados y los productos (bienes y servicios) obtenidos; la viabilidad y las posibilidades probadas de éxito de la empresa en el futuro, especialmente en el caso de proyectos de larga maduración; la forma en que los interesados supieron prever la eventual incidencia de factores imponderables en el contexto político legal, y afrontarlos en el caso de su ocasional presentación; y, como posible factor de bonificación adicional, la probada incidencia social del proyecto empresarial, si la misma fue debidamente considerada al momento de la concepción inicial del proyecto, y en tanto no se use como pretexto explicativo de la disminución de la rentabilidad esperada.

Todos los factores arriba mencionados -que constituyen la lista de comprobación que plantea los interrogantes de acuerdo a los cuales será evaluada cada empresa- son de conocimiento previo de los participantes.

Una última anotación, que vale la pena consignar, está referida al hecho de que quienes participan en el PEG, como alumnos de una cualquiera de las secciones de la Facultad si, luego de satisfechos los requerimientos académicos correspondientes, pretendieran optar al Grado Académico de Bachiller (ahora el Título Profesional de Licenciado) de las dos secciones no requerirán desarrollar un segundo programa de entrenamiento gerencial, pero deberán sustentar -y, en su caso, actualizar- la Memoria Final respectiva en actos públicos separados, a efectos de desligar los calificativos correspondientes a cada opción. La actualización de la Memoria Final será necesaria si, entre la obtención de un grado académico (ahora título profesional) y la solicitud de opción al otro, ha mediado un plazo mayor de 6 meses calendarios; y no será posible acogerse a este beneficio cuando, entre las referidas obtención y solicitud, hayan transcurrido más de 12 meses calendarios.

APOYO AL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO GERENCIAL

Desde que se inició el Programa de Entrenamiento Gerencial, la Universidad brindó todo su apoyo para el éxito de las nacientes empresas. En primer lugar y antes de difundir el nuevo programa, se creó la Dirección del PEG, conformada por un Director y un Asistente, cuya actuación era supervisada, en forma directa, por el Decano de la Facultad de Administración y Contabilidad. Al mismo tiempo, se comenzó el desarrollo regular de un "Seminario de Constitución de Empresas", destinado a proporcionar a los futuros participantes las herramientas y conocimientos necesarios para facilitar el requisito de constitución exigido por el programa; y se contrató a un Asesor Legal, con el carácter de permanente, para

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

que orientara a los grupos participantes en los procedimientos y trámites de constitución de sus empresas. El papel de este asesor, en virtud del complicado aspecto burocrático-legal que caracteriza a nuestro medio, ha sido un punto clave para el éxito del nuevo Programa, y gracias a él los participantes lograron acortar significativamente los plazos considerados "normales" para la constitución y puesta en marcha de una empresa en el Perú⁽¹⁶⁰⁾.

Paralelamente, y dentro de este mismo espíritu facilitador, el PEG puso a disposición de todos los inscritos un sistema de asesoría permanente, que cuenta con la participación de una plana de profesores de tiempo completo y de tiempo parcial -designados por el Decano de la Facultad de Administración y Contabilidad-, entre los cuales cada participante deberá elegir a su Asesor General, sin que ello le impida acudir a los demás integrantes de esta nómina para cualquier consulta técnica o especializada. En la actualidad este sistema de asesoría se ha ampliado, más allá de su propia regulación formal, porque todos los profesores de la Universidad se sienten involucrados en el programa y comprometidos con sus logros; y cada uno de ellos, en su respectiva área de conocimiento, está siempre dispuesto a contribuir al éxito de los futuros empresarios.

Por otra parte, ante la posibilidad de que los participantes pudieran encontrar dificultades para tener acceso a las fuentes de financiamiento disponibles en el medio, la Universidad decidió crear el Fondo de Apoyo al Graduando (FAG), que se formó con un aporte inicial facilitado por el Fondo de Becas Alfonso Geis⁽¹⁶¹⁾ y fue concebido como revolviente. Dicho fondo que, en sus comienzos, sólo estuvo destinado a facilitar el desembolso de los gastos de constitución de las empresas, también puede ser utilizado actualmente para obtener los recursos que demande la gestión inicial de ellas; y tienen acceso al mismo todos los inscritos en el PEG que cumplan con presentar el aval aceptado de un tercero. Sin embargo, cabe señalar que a lo largo de los casi siete años de funcionamiento del programa, el número de solicitudes presentadas ha sido muy reducido, pese a la agobiante crisis económica que enfrenta el país. Está comprobado que la mayoría de los participantes son accionistas minoritarios de sus empresas, ya que -sin perder su plena capacidad en la toma de decisiones- han sabido ganarse la confianza de sus familiares, amigos o conocidos para convertirlos en sus socios capitalistas.

Desde los comienzos del programa, se consideró de vital

160

Según las cifras estimadas por el Instituto Libertad y Democracia, el tiempo demandado para la constitución de una empresa, sin recurrir a medios "extralegales", sería de 289 días útiles (DE SOTO, "El Otro Sendero" Pág. 74). Participantes del PEG guiados por el Asesor Legal, lograron la constitución de sus empresas en 30 días útiles.

161

Este fondo de becas constituye una donación hecha a la Universidad con el propósito de favorecer a los alumnos con capacidad académica pero sin recursos económicos.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

importancia mantener informada sobre el mismo a la colectividad, con especial énfasis en la comunidad empresarial. Por ello, la Dirección del PEG envió cartas a un vasto número de empresas e instituciones representativas de los diferentes sectores de nuestro medio, con la finalidad adicional de recibir sus comentarios y, si fuera el caso, su oferta de aportes de cualquier tipo para favorecer el desarrollo de las nuevas empresas. Además, en forma simultánea, se constituyó una "Bolsa de Proyectos", conformada por todos aquellos grupos del programa que estaban dispuestos a recibir el apoyo de terceros, y dicha bolsa fue también difundida entre el sector empresarial.

La respuesta de los empresarios, ajenos pero amigos del programa, no se hizo esperar y sus colaboraciones tampoco. Además de las valiosas sugerencias que nos fueron hechas y que contribuyeron sin duda al mejoramiento de los planes, un grupo significativo de ellos manifestó su deseo de tomar parte -dentro del espíritu del PEG- en los proyectos emprendidos por los participantes y, en tal sentido, ofrecieron capital para inversión y préstamo, alquiler de locales, maquinaria y equipo, entre otros aportes. De gran valor fue, igualmente, el apoyo recibido de ciertos experimentados empresarios que, con el sólo afán de ayudar, destinaron parte de su valioso tiempo a la orientación de varios grupos de participantes en la definición de sus proyectos empresariales. Asimismo, se recibieron ofertas de jóvenes empresarios exalumnos de la Universidad, los cuales, al enterarse del nuevo programa, expresaron su interés por poner en marcha ideas y proyectos propios que, por alguna razón, no podían atender en forma personal.

Sin embargo, como todo no puede ser positivo, también se registraron opiniones en contra de que el PEG fuera la única alternativa de graduación, puesto que el hecho de haber seguido la carrera de Administración no implicaba necesariamente la posesión de un espíritu emprearial; y se advirtió que, como el PEG muchas veces significaba la primera experiencia laboral de los participantes, la falta de vivencia empresarial de los recién egresados, combinada con la aguda crisis económica, podría determinar que las empresas recién formadas no obtuvieran ganancias, ni en el corto ni en el mediano plazo, y esto acabara por desalentar a los jóvenes empresarios, todo lo cual era posible atenuar si es que, previamente, los "pegistas" hubieran tenido la oportunidad de adquirir algunos años de experiencia en una empresa más grande.

EL BALANCE

Entre el nacimiento del PEG, al comienzo del segundo semestre del año académico 1985, y la finalización del año académico 1991,

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

(¹⁶²) los resultados del programa, desde un punto de vista cuantitativo, pueden resumirse del modo que se consigna a continuación:

- El total de inscripciones en el lapso indicado ha sido de 563, distribuidas en 354 grupos empresariales. Como puede observarse, el número promedio de participantes por cada empresa ha sido de dos alumnos.
- El total de empresas nacidas al amparo del programa que ya fueron objeto de evaluación aprobatoria alcanza la cifra de 150 (42.37%).
- Si bien hasta marzo de 1988 seguían operando todas las empresas (30) que, a esa fecha, habían concluido exitosamente el programa -con la presentación, la sustentación y la aprobación de la Memoria Final-, al acentuarse -en 1988- la crisis económica que vive el país, el panorama cambió de un modo significativo, pero no desalentador(¹⁶³).

Al respecto, cabe señalar que, cuando se concibió el PEG, se anticiparon diferentes posibilidades en relación con el destino final de las empresas por crearse. Una posibilidad era que los graduados las mantuvieran como fuente única o principal de sus ingresos; otra, que las explotaran como fuente adicional de recursos, pero sin dedicarse a ellas como actividad principal. Una tercera opción contemplaba que las empresas fueran transferidas a personas ajenas al programa; y, finalmente, la cuarta posibilidad consideraba la liquidación de las empresas.

A la fuerte recesión que vive el Perú deben sumarse los frecuentes y a veces prolongados conflictos laborales, las escasas divisas destinadas a la importación de insumos, equipos y repuestos, el constante aumento de los costos e, inclusive, los continuos cortes de fluido eléctrico ocasionados por la acción de movimientos subversivos y por el efecto de catastróficos fenómenos naturales. En consecuencia, se puede afirmar que, hasta el momento, los resultados indican que pese al lógico escepticismo inicial y a la situación económica que afecta al país, la mayoría de los promotores de las empresas constituidas y puestas en marcha dentro del PEG han demostrado poseer la formación y la capacidad de administrar que se requiere para sobrevivir en medio de una crisis tan aguda como la que padece actualmente el Perú.

162

Aunque las tareas lectivas del segundo semestre de un año académico abarcan los meses de septiembre a diciembre, ambos inclusive, se considera parte de dicho semestre el período vacacional que se extiende hasta el 31 de marzo siguiente. Durante este período el programa no interrumpe sus actividades.

163

En 1989, 32 de las 62 empresas sustentadas (51.6%) continuaban en operación. En mayo de 1991 ese porcentaje bajó hasta un 20% aproximadamente, pero un 12% de las no activas tenían proyectado reiniciar sus actividades en el corto plazo.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

EFFECTOS

Sin desmerecer los efectos positivos obtenidos, después de la iniciación del PEG, en el campo de la graduación y titulación de egresados, resulta indispensable destacar, al menos, otros dos aspectos relacionados con el desarrollo del programa en los ámbitos de la estructura y contenido de los planes de estudios y de la generación de empleo.

1. Influencia en los planes de estudio

Un aspecto no contemplado al momento de concebir el Programa de Entrenamiento Gerencial, pero que luego ha venido a tener mucho significado, es la contribución del programa al mejoramiento de los planes de estudio de Administración y de Contabilidad, los cuales han debido orientarse a que los futuros egresados tengan desarrolladas, además de sus capacidades para ser eficientes administradores y contadores, las condiciones que les permitan ser también empresarios de éxito.

Por un lado, el PEG puso de relieve la existencia de ciertas debilidades en la estructura curricular de los referidos planes, al reclamar, en algunos casos, un mayor o más profundo contenido en determinadas materias; y al demandar, en otros, que ellas se orienten hacia la formación de una clase empresarial dinámica que esté dispuesta a generar puestos de trabajo más que a ocuparlos, y a crear empresas más que a emplearse en las ya existentes.

Por otro lado, el programa está forzando a los profesores, responsables de la formación de los futuros administradores y contadores, a que incorporen al contenido educativo de las materias que imparten los aspectos relacionados con la actual problemática planteada por nuestras empresas, y a que orienten sus clases hacia las necesidades prácticas del alumno-empresario. Como es fácil suponer, tal situación ha llevado a fomentar la actitud crítica de profesores y alumnos al permitir la rápida contrastación entre teoría y práctica, lo cual provee la información necesaria para la reprogramación y planificación de las materias enseñadas.

Finalmente, y como corolario de lo anterior, cabe señalar que se ha comprobado que el programa facilita la comprensión y asimilación de las materias por parte del alumno, quien asiste al aula con una expectativa de solución de problemas concretos.

2. Generación de empleo

Desde hace años, existe en el Perú una gran preocupación a nivel nacional -que es compartida por todas las universidades del país- respecto al futuro de los graduados universitarios. Según

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

datos proporcionados por el Ministerio de Trabajo y Promoción Social y por el Instituto Nacional de Estadística y Censos, el ingreso real de los trabajadores -empleados y obreros-, en los últimos tres lustros, ha disminuido en más de un 50%. Asimismo, el índice global de empleo registrado en los últimos años ha sido superior al -7%. Y, por si esto fuera poco, se estima que, para los próximos 20 años, la demanda por profesionales en general cubrirá apenas el 16.67% de la oferta esperada de los mismos, ⁽¹⁶⁴⁾ lo cual supone que el resto de profesionales nuevos, esto es el 83.33%, irá a presionar el alto índice de desempleo actual o, en el mejor de los casos, a engrosar las filas de los subempleados.

Este nuevo fenómeno, conocido como "desempleo profesional", tiene su causa básica en una situación económica que no permite absorber tantos profesionales como están produciendo las universidades, y demanda en su lugar trabajadores con una preparación más elemental, escolar o técnica.

Como consecuencia de tal situación, resulta cada vez más urgente un cambio en el enfoque tradicional de enseñanza universitaria, con la finalidad de reorientarla hacia las demandas actuales y las esperadas en el entorno futuro. Y este fue y es, precisamente, el objetivo del PEG, creado y sostenido con el propósito de preparar a un grupo de empresarios dinámicos, promotores del cambio, que no sólo no presionen hacia arriba los ya elevados niveles de desempleo, sino que, a través de la creación de nuevas empresas, generen, además de su propia fuente de trabajo, otros puestos adicionales para reducir la alta tasa de desempleo actual.

CONCLUSIONES

La experiencia obtenida hasta el momento ha demostrado que el PEG permite evaluar al egresado mejor que una tesis o que un examen de suficiencia profesional. De este modo es posible medir tanto la calidad de la formación de los egresados de Administración y Contabilidad como su aptitud para manejar y aplicar, en el ejercicio de sus respectivas profesiones, los conocimientos adquiridos en las aulas, tanto en beneficio propio como de la sociedad.

El PEG ha contribuido a mejorar la estructura curricular de los planes de estudios de Administración y de Contabilidad y a enriquecer sus contenidos, al plantear las demandas efectivas de la realidad nacional desde el punto de vista empresarial.

El PEG ha demandado a los docentes responsables de la

164

Según datos proporcionados por el recientemente desactivado Instituto Nacional de Planificación (INP).

formación de administradores y contadores que se mantengan actualizados en sus conocimientos; y que orienten al contenido de las materias a su cargo hacia las exigencias reales del mundo empresarial que los rodea.

El PEG ha llevado a los estudiantes de Administración y de Contabilidad a adoptar una actitud crítica y de contrastación permanente entre los contenidos educativos tradicionales y las exigencias planteadas por la realidad del mundo empresarial en el que van a desempeñarse. Tal actitud ha implicado tanto el cuestionamiento de los textos vinculados con las ciencias administrativas y contables, cuyos contenidos resultan ajenos a esa realidad, como una mayor toma de conciencia del papel y de la responsabilidad que deben asumir los egresados como agentes de cambio comprometidos con el desarrollo de su país.

El PEG ha fomentado la graduación y, sobre todo, la titulación de los egresados de Administración y de Contabilidad, y ha contribuido así a elevar el nivel de calificación profesional en el país.

Para el Perú, un país cuya economía se halla en crisis -tal vez la más severa de su historia-, el PEG ha resultado una contribución eficaz que responde, en la medida de sus posibilidades, a las exigencias que el problema del desempleo y del subempleo, profesional y global, plantean a la institución universitaria; y demuestra que los egresados de la Universidad del Pacífico poseen la calificación que les permite llegar a ser empresarios de éxito, capaces de contribuir con el desarrollo nacional y, al mismo tiempo, satisfacer sus propias necesidades de autorrealización.

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

EVALUACION DEL FONDO DE DESARROLLO DE LA DOCENCIA(*)

Adriana Vergara(**)

INTRODUCCION

En 1974, completado el ordenamiento y estructcuración 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 formulados 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

*

Extractado "Docencia Universitaria en América Latina. Ciclos Básicos y Evaluación. Estudio de Casos". pág 201. Santiago, CINDA 1991.

**

Pontificia Universidad Católica de Chile

¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.

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 cualidades 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 como 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.

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 Depto. 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 estos. 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 llevó a la Vicerrectoría Académica a conducir una evaluación de sus resultados, evaluación que se presenta en la sección siguiente.

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.

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.

RESULTADOS

Si bien los resultados que se presentan son parciales, la tendencia de estos 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%. También se incluyen datos de los registros del Fondo. Esta información se entrega agrupada según las dimensiones identificadas en el Plan de Evaluación.

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% reportó estar conforme o muy conforme con el resultado obtenido al utilizar el producto. El 3.13% expresó disconformidad y el 14.6% 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% 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.

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, entre otros.

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.

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 número de proyectos aprobados fue de 83 en 1988, de 84 en 1989 y de 93 en 1993. 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.

La participación de los docentes en este Fondo 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 I muestra la cantidad de proyectos por categoría en el transcurso de estos tres años.

CUADRO I
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

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 optimizar los productos.

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% del total de proyectos aprobados) en los cuales intervinieron organismos de apoyo como Multimedios y Secico. De éstos, un 90.6% de los coordinadores calificaron el servicio prestado por estas instancias como bueno o excelente.

4. **Uso, calidad del producto y su impacto en la docencia**

Dado que los proyectos tienen como objetivo el fortalecimiento de la actividad docente, estos 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% de ellos no se ha aplicado aún. La mayoría de este 10% corresponde a aquéllos terminados recientemente.

Asimismo, de los proyectos completados en los dos primeros años de funcionamiento del Fondo, el 84.4% 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%, 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% de ellos se ha utilizado en extensión y el 36.4% 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.

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 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 expuestos 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.

LA EDUCACION INTERACTIVA POR SATELITE: LA EXPERIENCIA DEL ITESM EN MEXICO (*)

Patricio López del Puerto (**)

Dora Esthela Rodríguez (***)

INTRODUCCION

El Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) fue fundado en 1943 con el propósito de formar profesionales de más alto nivel académico. Su misión fundamental es "formar profesionales y postgraduados con niveles de excelencia en el campo de su especialidad. El Instituto, mediante programas específicos y políticas educativas, propician en sus estudiantes el desarrollo de las cualidades siguientes: el espíritu emprendedor e innovador; la vocación de líderes comprometidos con el desarrollo de las comunidades; la honradez; el respeto a la dignidad de la persona y a sus deberes inherentes, tales como el derecho a la verdad, a la libertad y a la seguridad jurídica y el aprecio por los valores culturales, históricos y sociales de la comunidad y del país".

Actualmente, el Instituto está conformado por 26 campus ubicados en diferentes partes de la República Mexicana. Esto, por una parte, le da la posibilidad de responder en forma más directa a las necesidades específicas de cada región y por otra, le permite tener una visión en conjunto de los problemas a los que se enfrenta el desarrollo del país para ofrecer soluciones válidas a estos problemas en el ámbito de la educación superior.

Por lo que respecta a su población estudiantil, el sistema cuenta con 57.522 estudiantes divididos en las áreas de preparatoria, profesional, graduados, escuela de técnicos, de idiomas, secundaria y preparatoria abierta. Adicionalmente, está integrado por 4.322 maestros, 32 carreras profesionales, 32 maestrías y 6 programas doctorales.

La inquietud de estar a la vanguardia en el ámbito educativo, así como el uso de nuevas tecnologías para proporcionar educación como la televisión, el satélite, las fibras ópticas, las computadoras, condujeron en primer término a enlazar vía una red de datos a todos los campus del sistema y adicionalmente a redes

*

El presente documento corresponde a una versión conjunta de dos trabajos separados de los autores, que fue realizado por el editor del libro.

**

Director de la División de Ciencias y Humanidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

Profesora del Programa de Maestría en Educación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México.

internacionales como Internet. En segundo lugar, dada las limitaciones de la educación escolarizada, la necesidad de actualizar conocimientos, la insuficiente capacidad educativa actual aunada a la necesidad de llegar a más gente llevo a establecer el Sistema de Educación Interactiva por Satélite. Lo que este Sistema trata de hacer es unir, por medio de la tecnología de telecomunicaciones y de computación, al maestro con los alumnos, cuando la interacción presencial no es posible. Así las telecomunicaciones llevan educación; en lugar de trasladar gente, se traslada información.

DESCRIPCION DEL SISTEMA

El Sistema de Educación Interactiva por Satélite tiene como objetivo principal ampliar la cobertura geográfica de la labor docente de los catedráticos mejor calificados con el fin de beneficiar a un mayor número de alumnos.

Por lo que respecta a la operación de este Sistema, las transmisiones vía satélite las realizan dos campus emisores - Monterrey y Estado de México- y las reciben 26 campus receptores. En sus inicios, los campus emisores enviaban la señal por medio de una banda analógica al Satélite Morelos II. sin embargo, desde enero de 1992, los campus transmisores han funcionado con un sistema de video comprimido que les permite operar como una red privada del Satélite. La comprensión o digitalización de video, consiste en mandar únicamente aquellos elementos de la imagen que cambian de un cuadro a otro. Se estima que en promedio, no más del 10% de tales elementos cambian de un cuadro a otro. Con el uso de este tipo de video digital se tiene un menor costo por el uso del satélite, se tiene una mayor calidad de la señal, así como una mayor facilidad para codificarla. Bajo este nuevo sistema de video comprimido cada campus transmisor cuenta con equipo compresor y descompresor de la señal y un canal independiente para las transmisiones.

Como se mencionó anteriormente, el Sistema ITESM de Educación a Distancia está conformado por aulas emisoras y receptoras. En las aulas emisoras, el profesor, apoyado en avanzados recursos audiovisuales planeados en coordinación con un productor de televisión, imparte su cátedra ante un grupo de alumnos locales, al mismo tiempo que un equipo de especialistas se encargara de enviar la señal vía satélite a todo el país. Por otra parte, en las aulas receptoras, equipadas con una estación receptora de satélite, monitores de televisión, líneas telefónicas, fax y computadores, los estudiantes reciben la imagen y el sonido mientras son atendidos por profesores asesores. Aquí cabe mencionar que el modelo académico para los cursos de pregrado involucra a un profesor emisor en el campus transmisor y a un profesor titular remoto en el campus receptor, mientras que el

modelo para los cursos de postgrado involucra a un coordinador del programa en el campus receptor. Este modelo académico simplifica la tarea administrativa y la comunicación entre los campus emisores y receptores realizada a través de recursos tradicionales así como de una extensa red de correo electrónico.

Por lo que respecta a la interacción, bajo este esquema educativo, los estudiantes y los profesores pueden comunicarse por medio de teléfono, fax y correo electrónico ya sea durante la sesión de clases o fuera de ésta.

Durante la clase los alumnos y el maestro pueden intercambiar preguntas y comentarios por medio de voz y video; fuera de ella esto mismo puede hacerse a través de correo electrónico. Haciendo uso de las capacidades de éste último, se diseñó el Sistema de Interacción Remota (SIR). Este sistema funciona bajo dos modalidades: en línea y fuera de línea. El objetivo del SIR en línea es permitir el intercambio de información entre estudiantes y profesores durante el desarrollo de la sesión de clases. Como contraparte, el SIR fuera de línea provee un canal de comunicación que permite el intercambio de información (preguntas, explicaciones, respuestas y sugerencias) entre el profesor y los estudiantes fuera del aula. Adicionalmente, por este medio se hace el envío de los apoyos visuales, tareas y exámenes a los campus remotos.

La forma en que opera la interacción fuera de clase es la siguiente: al terminar cada sesión, el profesor o su asistente revisan la bitácora de interacción que hubo durante la misma, dan respuesta a las preguntas y las envían a la lista del grupo de discusión de la clase. Los alumnos pueden en cualquier momento, participar en el grupo de discusión: a) consultando las preguntas hechas por sus compañeros y las respuestas del profesor; b) contestan o comentando sobre alguna pregunta hecha por un compañero; o c) elaborando una pregunta para ser agregada a la lista. Finalmente, el profesor puede en cualquier momento abrir nuevos tópicos de discusión o recomendar lecturas o consultas que deben hacerse para mejorar la comprensión de los temas. Toda esta interacción es posible gracias a dos herramientas: las listas de los grupos de discusión y el correo electrónico. A su vez, los grupos de discusión se encuentran clasificados en moderados y no moderados. En los primeros hay un moderador que selecciona las contribuciones a ser distribuidas en todo el Sistema y descarta las que no son de interés general; en los segundos, las listas son completamente libres, es decir, cualquier contribución se distribuye inmediatamente a todo el Sistema.

Bajo este sistema de educación por satélite, se imparten cursos tanto a nivel profesional y de maestría como programas de educación continua y programas de capacitación de profesores. Dentro de los cursos de profesional se transmiten "cursos sello" y

"cursos de especialidad". Los primeros están orientados a desarrollar en los estudiantes las características esenciales establecidas por la misión del ITESM, -ética, valores culturales, históricos y sociales y programa emprendedor- y los segundos son cursos terminales que forman parte de la especialización profesional de las carreras más comúnmente ofrecidas por los campus del Sistema, como Ingeniero Industrial y de Sistemas, Licenciado en Administración de Empresas, Contador Público y Licenciado en Sistemas de Computación Administrativa. Se considera que un aspecto clave en la educación a distancia es el docente. Si el profesor es bueno, la tecnología usada para proveer la educación puede ser transparente al estudiante. Por ello, para este tipo de cursos se buscan profesores titulares con doctorado, que tengan una gran facilidad para la interacción y que además sean entusiastas y creativos en el uso del medio, de tal forma de poder enriquecer la enseñanza por un lado, y por otro producir una clase con la mayor calidad posible.

Los programas de maestría que se ofrecen son los siguientes: en Educación (con áreas de especialización en: arquitectura, física, biología, humanidades, comunicación, lingüística aplicada, derecho, matemáticas, desarrollo cognitivo y química), en Ciencias de la Administración, en Ciencias Computacionales, en Ingeniería Industrial, y en Administración de Sistemas de Información.

En los programas de educación continua se imparten simposios, diplomados, conferencias de actualización y cursos de la National Technological University (NTU). Entre los diplomados se encuentran el de Habilidades Gerenciales, el Directivo y la Competitividad en los Mercados Internacionales a Administración en la Mejora Continua y entre las conferencias de actualización están la Hora Fiscal Financiera y Conferencia de Apoyo a la Informática.

En la actualidad, la audiencia de este sistema son profesores y alumnos de los diversos campus del Sistema ITESM, así como asociaciones de exalumnos y empresas. El número de personas inscritas en los programas de maestría asciende a 633, en los cursos de profesional a 1.826, en los diplomados a 784 y, por último en las conferencias y cursos cortos la cifra asciende a 700 personas. Con ello, el impacto total del SEIS en el Sistema ITESM se resume en 1.984 horas semestrales de producción y transmisión en vivo y 3.943 alumnos de profesional y personas involucradas en capacitación continua y programas de maestría.

A medida que México se desarrolla y crece, los sistemas de educación a distancia se vuelven más necesarios. La distancia ha dejado de ser un obstáculo para la educación con el uso de la tecnología. Llegó el momento en el que ésta se impone hasta en el salón de clases tradicional.

Los maestros y alumnos del SEIS están experimentado un

período de adaptación académica y tecnológica al sistema de educación vía satélite, ya que éste demanda profesores innovadores y estudiantes independientes que sepan enfrentar la concepción de que la televisión ha dejado de ser un medio pasivo: en lugar de verla, deben participar en ella.

El éxito de este sistema, a pesar de su corta existencia, ha motivado al ITESM a contemplar la posibilidad de incrementar el número de canales para los campus emisores en apoyo a la transmisión de educación continua, cursos de profesionales y de maestría.

El SEIS también planea extender sus servicios a la comunidad y a otras instituciones académicas convirtiéndose en el mediador de una cadena interuniversitaria de proveedores de servicios de instrucción.

Cada vez más, los involucrados directos en la educación a distancia del ITESM descubren innumerables ventajas resultantes de la combinación del sistema tradicional de educación y del más novedoso de instrucción a distancia, en un constante afán de humanizar la tecnología. Las ventajas que se observan al usar este tipo de sistema son las de: aprovechar la tecnología, lograr economías de escala, estandarizar contenidos y poder llegar a más gente. De esta manera se multiplica la red, se extienden los servicios educativos a las comunidades, pero sobre todo, se responde de manera innovadora a las necesidades educativas de México.

EL CASO DE LA MAESTRIA EN EDUCACION

Los antecedentes teóricos señalados permiten presentar el programa de la Maestría en Educación. En esta presentación se describen las fases del diseño, implementación y evaluación del programa así como las problemáticas enfrentadas y las soluciones propuestas.

La Maestría en Educación contempló desde su diseño (enero-mayo 89) la posibilidad del uso del satélite. El programa está compuesto por 12 cursos, seis en el área de educación, comunes a todos los alumnos, razón por la que se ofrecen vía satélite y 6 cursos en diversas áreas de especialización ofrecidos durante los períodos de verano de manera presencial en Monterrey, Querétanos y Guaymas. Además de ellos, se ofrece un seminario de investigación vía satélite (que implica dos semestres de trabajo para el alumno) y asesorías de tesis durante el último año de estudios.

La estructura administrativa compuesta en un principio por un director general y tres coordinadores académicos de las áreas de especialidad, ha crecido y cuenta, actualmente, con coordinadores académicos para cada una de las áreas de especialidad, un

coordinador de logística (impresión de materiales didácticos, fotocopiado, envío de materiales y comunicación con los diversos campus) y coordinadores administrativos-académicos en cada uno de los campus del Sistema ITESM.

1 Etapa de Diseño

De agosto a diciembre de 1988 se recopiló la información - opiniones de alumnos, evaluaciones de profesores, opinión de los graduados- referente a la Maestría en Innovación Educativa que había iniciado el CEGS en agosto de 1986 así como la información de diversas universidades mexicanas que ofrecen programas de maestría en educación.

En el semestre enero-mayo de 1989 se elaboró un anteproyecto, que se discutió con las autoridades administrativas, planta de profesores y alumnos por graduarse del programa de la Maestría en Innovaciones Educativas.

Se decidió, por requerimientos de la propia institución, disminuir de 16 a 12 cursos la carga completa del programa. Además, en relación a las expectativas de la Southern Association of Colleges and Schools -SACS- era indispensable contemplar dentro de dichos cursos, la existencia de seis materias relacionadas directamente con el área de especialidad del futuro estudiante/profesor. Ante la posibilidad de implementar el programa haciendo uso de satélites de comunicación, se decidió ofrecer los cursos del área de educación vía satélite durante los semestres regulares, dado que es el área común a todos los estudiantes y ofrecer los cursos de especialización durante los veranos de forma presencial. De este modo, la Maestría en Educación combina estudios a distancia y presenciales garantizado así la existencia de la interacción cara a cara de profesor-alumno y alumnos-alumnos y en busca de objetivos tales como mayor integración entre planta de profesores de diversos campus y mayor identificación con los proyectos del Sistema ITESM. Por último, el programa se diseñó integrando las áreas de educación y de las distintas especialidades mediante la investigación educativa en los cursos de Seminario de Investigación y Asesoría de Tesis reafirmando el siguiente supuesto: el alumno-profesor del programa convertirá su práctica docente en terreno de indagación continua.

Bajo estos principios y requisitos, el diseño curricular definitivo y la selección de las áreas de especialización. La selección de las áreas obedecía a dos criterios:

- áreas prioritarias para los planes de estudio de los programas de profesional del Sistema ITESM;
- áreas no cubiertas por los programas de maestría existentes en el país.

Las características esenciales del diseño curricular fueron las siguientes:

- único programa que combina el área de la educación con áreas de especialidad;
- programa que, centrándose en los niveles de educación media superior, enfatiza la problemática de la enseñanza-aprendizaje por áreas de conocimiento;
- programa que contempla elementos de mejoría tanto en el proceso de enseñanza (centrándose en el profesor y los materiales de enseñanza) como en el proceso de aprendizaje.

El diseño curricular obedeció a los siguientes objetivos del programa:

- proporcionar al alumno conocimientos y técnicas actualizadas en el campo de la educación;
- brindar una formación integral en el área educativa y de la especialidad;
- lograr un equilibrio entre teoría y práctica;
- ofrecer contenidos y oportunidades para el desarrollo de la capacidad crítica;
- ofrecer contenidos, actividades y un modelo de enseñanza que genere una actitud positiva ante la crítica;
- ofrecer contenidos y experiencias de aprendizaje tendientes al desarrollo de conocimientos propios;
- ofrecer conocimientos y técnicas que permitan al alumno investigar y crear conocimientos propios.

Por último, ante las dificultades de conseguir la bibliografía en las diferentes ciudades del país se decidió proveer al alumnado con la bibliografía (básica y complementaria) de cada curso que les ha sido enviada cada período escolar a cada campus. Esto ha significado envíos de más de 100 libros por campus a cada uno de los 26 campus del Sistema ITESM.

2 Etapa de Implementación

A continuación se presentan algunos comentarios sobre la temporada de Verano y los Semestres Regulares.

Temporadas de Verano

La Maestría en Educación se inició en el verano de 1989 para lo cual debieron decidirse políticas sobre lugares para la aplicación de exámenes de admisión, centralización de la información del alumnado en el Dpto. de Escolar del GEGS y apoyo en la Vicerrectoría Académica del Sistema ITESM vía su Programa de Capacitación para Profesores (PCP) para el proceso de inscripción

y divulgación de la información pertinente a profesores, cursos, calendario y horario de los mismos así como hospedaje y alimentación del alumnado.

El Centro de Desarrollo Académico del CEGS organiza los aspectos referentes a: transportación foránea, hospedaje, transportación local y salarios de los profesores que impartirían los cursos. Esta infraestructura permitió que se ofrecieran, en este primer verano, 8 cursos de especialidad para un total de 86 alumnos. Esta organización de los períodos de verano se ha mantenido posteriormente.

La planeación del primer verano también hizo patente la necesidad de contar con coordinadores de áreas, dada la necesidad de contratar profesores con doctorado para cada uno de los cursos a impartir así como la necesidad futura de atender las necesidades de asesoría de tesis específica en cada área académica de la Maestría en Educación.

La planeación e implementación de los cursos de verano no ha sufrido modificaciones, sin embargo, a partir de agosto de 1992, los cursos de las especialidades de Comunicación Desarrollo Cognitivo, Humanidades y Lingüística Aplicada son ofrecidos durante los semestres regulares vía satélite dada la dificultad de la planta de profesores del Sistema ITESM, especialmente los profesores auxiliares, de desplazarse durante ocho semanas a Monterrey.

En los veranos comprendidos entre 1989 y 1991 se ofrecieron 59 cursos.

Semestres Regulares

Durante el semestre de Agosto-Diciembre de 1989 se inició la impartición de cursos vía satélite; se ofrecieron 2 cursos para un total de 105 alumnos y se envió la bibliografía pertinente a 17 campus del Sistema ITESM. Aunque el formato de horario de los cursos fue similar al de los cursos presenciales, 2 sesiones semanales de hora y media y el desconocimiento del medio a utilizar planteó las siguientes interrogantes por investigar:

En relación al proceso de enseñanza-aprendizaje:

a) Bajo el supuesto de que el proceso de aprendizaje está condicionado por la interacción entre profesor-alumnos y entre alumnos-alumnos en todo sistema de educación a distancia, el alumnado de los cursos se dividió en tres grupos: grupo de alumnos a distancia, quienes recibieron el curso vía satélite; grupo de alumnos presenciales en el salón transmisor y grupo de alumnos presenciales en sentido tradicional. La división en estos grupos

puso de manifiesto la ansiedad psicológica de los estudiantes quienes, ante la opción del grupo presencial tradicional y el grupo presencial en el salón transmisor, optaron por inscribirse en el primero. Estos tres grupos permitieron corroborar si el aprendizaje variaba de acuerdo a la interacción que se desarrollaba en estos tres ambientes:

- interacción desfasada en tiempo y espacio en el caso del grupo de alumnos a distancia;
- interacción cara a cara en el salón transmisor, condicionada por la tecnología presente;
- Interacción cara a cara en el salón tradicional.

b) Teóricamente se sabía que era necesario adecuar el diseño instruccional o la metodología de enseñanza a los medios a utilizar, sin embargo, en ese primer semestre a) la premura de iniciar el programa, b) el desconocimiento del medio satelital, c) la necesidad de implementar la interacción para el grupo a distancia y presencial en el salón transmisor, d) el evaluar dicha interacción frente a la del grupo tradicional, así como, e) el evaluar dicha interacción respecto al rendimiento académico; impidió plantear hipótesis de investigación en este apartado. Los elementos que fueron sometidos a estudio fueron: desempeño del profesor y retroalimentación al alumnado.

La interacción que se estudiaría así como su reflejo en el rendimiento académico estaba supeditada a la tecnología existente en cada campus receptor. Los alumnos estaban en 17 campus del Sistema ITESM de los cuales todos contaban con equipo de recepción de audio y video, 11 contaban con teléfono y sólo 3 con red de datos aunque 1 de ellos tenía la terminal ubicada en otro espacio físico. En esta deficiencia tecnológica la causa de las bajas de grupos de alumnos en los campus con menores posibilidades de interacción; para el resto de los campus, la interacción se realizó mediante el teléfono y fuera de las horas de clase. Obvio decir que el estudio de la interacción, dependiente directo del equipamiento tecnológico para realizarla, se supuso. El equipamiento tecnológico en los 26 campus del Sistema ITESM se completó para el semestre agosto-diciembre de 1990, momento a partir del cual la comunicación profesor-alumnos y alumnos-alumnos no sólo se ha agilizado sino ha permitido diseños instruccionales que han acercado más a los alumnos y a los profesores con ellos.

En los datos sobre rendimiento se observa la tendencia de mayor porcentaje de bajas de grupo presencial en el salón transmisor seguida de un porcentaje alto de bajas en los campus receptores. Acompaña a este alto porcentaje de bajas, bajos porcentajes de reprobación en tres de los cuatro grupos presenciales. El cuarto caso de reprobación alta podría explicarse por la exigencia del profesor, dado que debería corroborarse en

los siguientes semestres.

Los datos sobre rendimiento académico no son significativos ni permiten generalizaciones en torno al tema de la interacción por las siguientes razones:

- no se contó en este primer semestre con los medios tecnológicos adecuados para la interacción;
- la interacción se redujo a llamadas telefónicas durante la hora de clase. Estas llamadas o llegaban fuera de momento por lo que eran contestadas por el profesor asistente para evitar interrumpir la exposición del profesor o se registraban en la bitácora para ser contestadas en la siguiente sesión.

Esta situación dio la creencia entre el alumnado de que las llamadas eran "censuradas" por el profesor asistente. A pesar de lo anterior, el rendimiento académico señalado sí permitió corroborar la similitud en los tres grupos de alumnos por lo que, aunado a las ventajas cualitativas señaladas por los profesores, permitió cancelar la modalidad presencial del programa de maestría.

La planta de profesores realizó el análisis cualitativo de las sesiones satelitales de los cursos impartidos. La selección de las sesiones a analizar la realizó el profesor del curso bajo los siguientes criterios: a) sesiones satelitales de las primeras y últimas clases del semestre; y, b) sesiones en las que el profesor considera que su desempeño había sido sobresaliente y otras en las que consideraba su desempeño como deficiente. Este análisis permitió llegar a las siguientes consideraciones:

- mayor planeación en las clases satelitales razón por la cual los contenidos fueron presentados con mayor grado de coherencia lo que a su vez permitió un avance más rápido sobre el material cubierto;
- dificultad de mantener la interacción vía teléfono durante la sesión satelital, dada la falta de la red computacional en los campus receptores, lo que minimizaba el tiempo de exposición del profesor;
- interacción mayoritariamente irrelevante en la sesión satelital por tratarse de cuestiones académico administrativas en relación al curso o a procesos administrativos de bajas, inscripciones, papelería, etc.

Por último, en el campus Querétaro se llevó a cabo una reunión a la que asistieron alumnos de 10 campus en que recibían el programa y en el que se patentizó la percepción negativa del alumnado sobre: a) el proceso de evaluación en el que participaban

profesores que no impartían la materia así como b) la tardanza en recibir la calificación y la retroalimentación respectiva.

A través de los diversos semestres en que se han impartido los cursos del área de educación, se ha constatado una diferencia no significativa en relación al diferente rendimiento académico, expresado éste en medias calificaciones finales. Durante cuatro semestres (de 1989, 1990 y Enero de 1991) las medias de calificación fueron superiores en los grupos a distancia, salvo en el curso (Psicología de la Educación). Los siguientes dos semestres (Agosto de 1991 y Enero de 1992) las medias de calificaciones finales han sido superiores en los grupos presenciales.

Lo anterior si bien impide concluir sobre la superioridad de alguno de estos grupos, muestra la factibilidad de estudios a distancia dentro de los mismos estándares de calidad de los programas y cursos presenciales que imparte el Sistema ITESM. Para completar estas líneas, teóricamente faltaría estudiar si la incorporación de la interacción vía el uso de la tecnología necesaria para ella muestra tendencias diferenciales en rendimiento académico en ambos tipos de grupo. El estudio de esta temática se realizará una vez la tecnología pertinente sea utilizada mayoritariamente por los profesores y alumnos del programa. De manera preliminar, se puede señalar que dos profesores del área de educación han incluido el uso del correo electrónico en su diseño curricular y las opiniones de dichos maestros, así como las de sus alumnos, concuerdan tanto señalan que es gracias a esa comunicación que la distancia entre ellos se pudo vencer y se logró que el profesor conociera a sus alumnos más de cerca pudiendo supervisar el proceso de aprendizaje más detalladamente así como, por parte del alumnado, el que estos percibieran al profesor más cercano a su proceso de aprendizaje.

Durante el semestre de enero-mayo de 1990 se elaboró una encuesta que sería aplicada a los alumnos al finalizar el semestre y en la que se evaluaban los medios tecnológicos disponibles y el uso que se les daba, la calidad de la señal de los cursos, el envío de materiales así como el trabajo del coordinador académico del campus y del profesor del curso. Posteriormente se han utilizado las evaluaciones que ha elaborado el Centro de Tecnología Educativa del Campus Monterrey; desgraciadamente, los resultados de dichas evaluaciones no son comparables entre sí dada la variación en el instrumento. Las evaluaciones sobre profesores de cursos semestrales varían entre 1.1 y 2.5 de agosto de 1989 a mayo de 1992. Los cursos han sido evaluados entre 1.2 y 1.8.

Durante el semestre de agosto-diciembre de 1990 se instaló el coordinador electrónico, primer medio "real" de interacción entre profesor y alumnos. Esta tecnología nos permitió experimentar un nuevo formato de curso: sesiones quincenales acompañadas de un

manual de autoestudio. Es en este momento cuando y donde realmente podemos decir que la Maestría en Educación ofrece una educación a distancia ya que las sesiones satelitales dejaron de ser clases transmitidas vía satélite para convertirse en metodologías de trabajo a distancia en las que el papel del profesor cumple funciones diferentes a las del salón de clases presencial ya que el profesor ofrece pautas para la lectura y el estudio de los materiales correspondientes que deberá realizar el alumno en base a las indicaciones presentes en el manual o bien utiliza las sesiones satelitales para la aclaración de dudas posteriores al trabajo del tema o de cierre del tema ya estudiado. Esta experiencia, desconcertante por novedosa fue aún más desconcertante para el alumnado acostumbrado como está a los roles del profesor y del alumno en situaciones presenciales. El semestre siguiente (agosto 91) se repitió esta experiencia en otro curso.

La frecuencia semanal (1990) o las frecuencias quincenales (1991-1992) de este curso, presentan un rendimiento académico diferente, siendo superior el de los 2 últimos semestres en que se ha ofrecido la clase en frecuencia quincenal. La confirmación de esta hipótesis es provisional ya que además de que se deberá corroborar, en semestres posteriores, que dichas diferencias sean estadísticamente significativas, este aumento en el rendimiento académico puede deberse a la familiarización del profesor con la tecnología que utiliza o bien a la conformación de los grupos de alumnos.

Durante el semestre agosto-diciembre se instaló un nuevo equipo de comunicación electrónica que servirá para la interacción alumno-maestro y alumno(s)-alumno(s); este punto parece ser el más delicado de todos los programas del SEIS ya que la sola instalación de la tecnología no garantiza su uso eficiente sino que requiere de un tiempo para que profesores y alumnos conozcan, se la apropien y la integren estructuralmente en el diseño curricular de sus materias. Además la existencia de la tecnología en los campus no garantiza el acceso de los alumnos a la misma, razones ambas que han dificultado la interacción extra clase, elemento indispensable en todo programa a distancia.

Durante este mismo semestre se planteó la reformulación de todos los cursos del área de educación, elaborándose para cada uno de ellos un Manual de Autoestudio en el que se describen las metodologías de trabajo así como las especificaciones necesarias para que el alumno a distancia pueda, autónomamente, guiar su estudio y aprendizaje. Esto implica a su vez una utilización diferente de las sesiones satelitales de que ser primordialmente expositivas ahora abarcarán síntesis de temas, prestación de elementos guía de lecturas y trabajos del siguiente tema, interacción alumnos-alumnos, etc.

Por último, en el segundo semestre de 1992, también se

autorizó la impartición de algunas especialidades vía satélite: Comunicación, Desarrollo Cognitivo, Humanidades, Lingüística Aplicada y Matemáticas. Todos los cursos de estas especialidades también han sido diseñados bajo este formato salvo aquellos que serán impartidos por profesores que nunca han trabajado en la impartición de clases vía satélite. Para cada uno de los cursos que se ofrecen en frecuencia quincenal se elaboró un Manual que contempla desde presentación de los temas a estudiar hasta tareas y ejercicios que deberá realizar el alumno.

RESULTADOS Y COMENTARIOS

Como se ha visto en la experiencia de Maestrías en Educación se han utilizado metodologías de análisis tanto cuantitativas como cualitativas. Como ejemplo de las primeras se pueden señalar medias de calificación por grupo, por área, por profesores; deserción y eficiencia terminal. Como ejemplo de las metodologías cualitativas análisis de contenidos, entrevistas y análisis de sesiones satelitales. En resumen y retomando los puntos que la investigación sobre sistemas a distancia ha destacado, se puede señalar:

- Las estrategias de comunicación son diferentes en un sistema a distancia ya que las respuestas, dudas, interrogantes de los alumnos no son presentadas con la espontaneidad del lenguaje oral como sucede en una interacción presencial. El lenguaje utilizado por el profesor en sus respuestas también carece de las posibilidades de acomodo que ofrece un intercambio verbal oral. Además, dicha comunicación (mediada por la tecnología: teléfono, fax y correo electrónico) desplazada en el tiempo implica actitudes diferentes en alumnos y profesores y ha provocado, colateralmente, una mejoría en la redacción de alumnos y profesores al esforzarse ambos por enviar mensajes comprensibles en las redes de comunicación existentes. Cualitativamente, se ha constatado una mejor comunicación con los alumnos a distancia desde la instalación del correo electrónico lo que ha desplazado el hecho de que la comunicación por escrito: cartas, memorandums, etc. provoca una respuesta más ágil de parte de los alumnos.

- El apoyo administrativo es mucho mayor que el requerido para cursos y/o programas presenciales, dato fácilmente comprobable dado el personal que se ha requerido para el éxito del programa: coordinadores académicos, personal de apoyo en el área de comunicaciones, informática, apoyos didácticos, asistentes en cabina, etc. Este personal ha garantizado el apoyo y la consultoría que han solicitado los alumnos, apoyo y consultoría que no minimizan el rol del profesor quien se ha centrado en

aspectos netamente académicos.

- La planeación de cursos por parte del profesor implica mínimo tener el programa y la bibliografía con meses de anticipación y trabajar un mes por adelantado en el diseño instruccional de cada sesión satelital.
- El crecimiento de la matrícula (86 alumnos en el verano de 1989; 102 en 1990; 128 en 1991 y 143 en 1992); el número cada vez mayor de especialidades ofrecidas, así como los índices de deserción, 60% para la primera generación y 53% para la segunda generación (en los programas a distancia una deserción de 80% es la media) corroboran la aceptación que el programa ha tenido. Estos datos patentizan el hecho de que la efectividad de estos estudios no depende sólo de la interacción entre profesor-alumnos y entre los alumnos mismos sino también de una infraestructura tecnológica y administrativa que satisfaga las necesidades comunicativas de profesores y alumnos así como las políticas institucionales que reivindicuen los estudios de postgrado (aumentos salariales diferenciales correspondientes a maestrías y doctorados así como el establecimiento de la Carrera del Profesor).
- Las medias de calificación, reflejo del rendimiento académico, son superiores en los cursos de las especialidades de Arquitectura, Comunicación, Desarrollo Cognitivo, Derecho, Humanidades, Lingüística Aplicada, ELS, que en los cursos del área de educación. Dentro de éstos, los cursos con medias de calificación más altas son un curso intermedio (Planeación, administración y evaluación de la enseñanza) y los cursos terminales (Teoría y Diseño curricular e Innovaciones Educativas).
- La eficiencia terminal del programa, 40% para la primera generación al término de sus estudios es otro indicador cuantitativo que distingue a la Maestría en Educación de la problemática general de los programas del país que cuentan con egresados sin titulación.
- La Maestría en Educación ha contado con una interacción deficiente dadas las faltas de tecnología en sus inicios, las dificultades tecnológicas posteriores y el poco uso de los alumnos hacen de ella. Sin embargo, se puede afirmar que la interacción no está ausente en la Maestría en Educación ya que ella, en ocasiones y dadas las condiciones tecnológicas, está mediada por los coordinadores académicos y/o profesores asistentes en cada campus. Sin embargo, se ha experimentado poco en lo referente a la interacción alumnos-alumnos dado el tiempo que tomó el equipamiento técnico de cada uno de los campus del Sistema ITESM y el acceso restringido, por insuficiencia o temor, que los alumnos tienen ante las nuevas tecnologías.

- Se confirma que, a pesar de la mediatización tecnológica en la interacción y de la distancia entre profesor-alumnos, la aceptación del programa se patentiza al estar trabajando en él con población mayor a los 25 años quienes por cuestión de aumento de salario o interés académico han participado con actitudes y percepciones positivas según lo atestiguan las evaluaciones que se dispone. En el alumnado de la Maestría en Educación se ha corroborado, a través de las entrevistas, que en el caso de alumnos con amplia experiencia docente ellos no sólo aceptan el programa sino además se inclinan por cursos calendarizados en sesiones quincenales lo que les da mayor flexibilidad en sus horarios pero exige, a la vez, mayor disciplina y responsabilidad.
- Las instalaciones adecuadas facilitan el trabajo del profesor y los alumnos en un programa a distancia, elemento que muestra su importancia si se toma en cuenta los datos de la primera generación, quien "padeció" esta deficiencia: 90 alumnos iniciaron y sólo 34 terminaron sus estudios.
- La combinación de cursos a distancia y cursos presenciales ha favorecido las relaciones entre profesores y alumnos y entre alumnos mismos. Colateralmente ha fortalecido relaciones de amistad entre profesores de diferentes campus y ha permitido un mejor entendimiento de las características del Sistema ITESM.
- Finalmente, la capacitación de la planta de profesores ha implicado cursos, reuniones, asistencia a congresos, intercambios bibliográficos que, aunada a la experiencia adquirida en la impartición de un programa durante estos años, permiten dar el paso siguiente en el desarrollo de la Maestría en Educación: elaboración de materiales didácticos propios a un sistema de educación a distancia. Esta nueva fase del proyecto se inició en agosto de 1992 conjuntamente con una programación de clases en formato quincenal. La evaluación de esta modalidad generará nuevos conocimientos sobre la educación a distancia que posibilita el Sistema de Educación Interactiva por Satélite.

UNA FORMA DE OPTIMIZAR EL QUEHACER UNIVERSITARIO: LA EDUCACION NO PRESENCIAL

Dn. Luis Arán F. (*)

Dr. Alberto Cristoffanini T. (**)

Dr. Erwin Haverbeck O. (***)

Dr. Marcos Urra S. (****)

INTRODUCCION

El presente trabajo es un estudio y recopilación de antecedentes acerca de la **Educación no Presencial**, como una acción metodológica que puede favorecer y optimizar la enseñanza universitaria tradicional

En este sentido, se ha preferido el término genérico de **Educación no Presencial**, con el fin de distinguirlo, por un lado de la Educación Presencial tradicional, y por otro, **para diferenciarlo del término Educación a Distancia**, que obedece a otra modalidad de enseñanza, acerca de la cual ya existen suficientes antecedentes bibliográficos.

En términos generales, el estudio contempla una definición conceptual y su correspondiente delimitación, correlaciones entre educación presencial y no presencial y sus posibilidades de alternancia. En un segundo apartado, se discuten las áreas del conocimiento en las cuales es más factible la aplicación del sistema o modalidad no presencial. Posteriormente, se determinan las condiciones para la óptima aplicación del sistema, en tanto características del profesor emisor del mensaje educativo, de los medios a utilizar, y, sobre todo, de los destinatarios del sistema. Luego se incluyen experiencias realizadas en la Universidad Austral de Chile, especialmente en los ámbitos de las Facultades de Medicina y de Filosofía y Humanidades, para finalizar con una relación de las conclusiones del estudio, entre las cuales se destaca esencialmente la sugerencia de modalidades alternativas en cuanto a que una semipresencialidad potenciaría y optimizaría la enseñanza universitaria tradicional.

*

Profesor de la Universidad Austral de Chile.

**

Profesor Emérito de la Universidad Austral de Chile.

Rector de la Universidad Austral de Chile.

Secretario General de la Universidad Austral, Valdivia, Chile.

MARCO CONCEPTUAL

1 Definción

Según Holmberg el término "educación no presencial" comprende las diversas formas de estudio a todos los niveles que no estén bajo la supervisión continua e inmediata de docentes o tutores presenciales con sus alumnos en aulas, pero que, no obstante, se beneficien de la planificación, guía y enseñanza tutorial⁽¹⁶⁵⁾.

Azcárate, por su parte, define el estudio no presencial como un proceso en el que el aprendizaje está canalizado a distancia con ayuda de medios técnicos⁽¹⁶⁶⁾.

2 Delimitación

La Educación no presencial, entendida como un apoyo o complemento a la educación presencial, tiende a conciliar dos principios naturalmente muy internalizados en los ámbitos educativos nacionales e internacionales, pero que, tradicionalmente, han sido considerados antagónicos.

La educación presencial es la que ha tenido la primacía en cuanto a reconocimiento y tradición como la forma natural de entender un proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor y los alumnos configurando la comunidad educativa.

Sin embargo, gradualmente, este verdadero "ámbito de clausura" que constituye la sala de clases es cada vez más cuestionado. Por un lado está el profesor, que difícilmente somete su quehacer al acto evaluativo de sus pares⁽¹⁶⁷⁾, e incluso, es reticente a que en ella participen los educandos⁽¹⁶⁸⁾. De este modo, surgen muchas in-terrogantes acerca de la validez y vigencia de esta práctica educa-tiva, sobre todo, en cuanto a la actualización y relevancia de los contenidos y actividades allí realizadas. Por otro lado, el estu-diantado que se caracteriza por

165 Holmberg, B. Status & Trends of Distance Education. Lund. 1985.

166 Azcárate, Blanca. Análisis Comparativo de los Estudios a Distancia. UNED, Madrid. 1988.

167 Schiefelbein, E. 1984. La Investigación sobre la Calidad de la enseñanza en América Latina. La Educación 95:88-116. Washington, OEA.

168 Ver Rippey, R.M. 1984. The evaluation of teaching in Medical Schools. Springer series on Medical Education, Vol. 2 y Norambuena, L. y Cristoffanini, A. 1992. "Análisis de la validez de la evaluación de la docencia por alumnos de la Escuela de Medicina de la Universidad Austral de Chile". En *Estudios Pedagógicos* 18, Universidad Austral de Chile.

su pasividad y una escasa capacidad crítica para con los contenidos y el quehacer del docente (¹⁶⁹). Su presencia se justifica en tanto receptores incondicionales de materias, que luego revertirán en sus pruebas, pero que, difícilmente internalizarán. Pareciera que su asistencia a clases constituye un requisito para salvar la exigencia de aprobar una asignatura, pero, en modo alguno, un acto que pudiera llamarse idealmente formativo que estimule un pensamiento proclive a la creatividad.

En el contexto antes descrito, que constituye una verdad indiscutible para quienes participan en el quehacer docente universitario, la clase presencial está en crisis. Esta crisis se manifiesta en el ausentismo de los estudiantes, común a gran parte de las disciplinas, pues creen ver en dicho "ámbito de clausura" un desfase entre lo que su entorno cultural les ofrece y lo que encuentra en la sala de clases. Muchos de ellos prefieren recurrir a medios técnicos que, al parecer, reemplazan perfectamente su asistencia al aula: por ejemplo, grabar un audio-cassette, que escuchará en el momento que estime oportuno, o fotocopiar los apuntes que le han dictado a algún compañero. De esta forma tienen el contenido, se preparan para los certámenes evaluativos y, eventualmente, "aprueban" la asignatura. En conclusión, la dictación de la clase pudiera haber estado demás, interpretando de manera quizás exagerada esta realidad evidente.

Ante esto, la capacidad de respuesta del sistema educativo, al menos nacional, ha sido bastante deficiente, y hoy se plantea el imperativo de abordar coherente, sistemática y actualizadamente este problema.

Una de las formas que pudiera optimizar la enseñanza tradicional es la inclusión de las técnicas y los medios que configuran una educación no presencial, en los términos y características antes señalados.

Junto con el quehacer imprescindible del educador, debieran estar los modos técnicos que respalden la actividad de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, ¿por qué en vez dictar contenidos no se edita un texto que contenga dichas materias, y que el alumno pudiera consultar fuera de la sala en el momento y lugar que estime apropiado, incluso mucho antes de inscribirse en una asignatura, dejando la clase destinada a la discusión, crítica y valoración de los mismos, promoviendo un quehacer activo de los estudiantes?. ¿Por qué no se aprovecha el extraordinario avance de los medios técnicos de las comunicaciones, para colocar al estudiante en contacto con las más actualizadas formas del conocimiento?. ¿Por qué no se usan los medios, que aunque

sofisticados, ya al alcance de la mayoría de los alumnos, como son los audio-cassettes, video-cassette, u otros?

Para esto se requiere, no obstante, tener una formación conceptual mínima acerca de esta modalidad educativa, para no confundirla sólo con la utilización masiva de multimedia, que supone el manejo y desarrollo de conceptos y técnicas especiales que pueden optimizar el quehacer docente tradicional (¹⁷⁰).

3 Analisis Comparativo entre Educación Presencial y No-presencial

Se presentan a continuación las características de la Educación no presencial, con el fin de aportar a la conceptualización de este medio u opción educativa.

EDUCACION PRESENCIAL

Se transmite en contacto directo entre profesores y alumnos, con gran resistencia para la utilización de medios técnicos.

La eficiencia del proceso de estudio depende de las estrategias de enseñanza focalizada en el individuo (Métodos y técnicas educativas).

El profesor tradicional domina el proceso total de la enseñanza.

Las funciones de planificación, transmisión, orientación y evaluación se concentran en la persona del profesor.

El profesor es libre de decidir cómo y cuánto enseñar, determinar los objetivos y métodos y cambiarlos espontáneamente.

EDUCACION NO PRESENCIAL

Se adquiere en forma indirecta. La comunicación es multimedios, aunque el principal pudiera ser el mensaje escrito.

La eficiencia del proceso de estudio depende de la planificación, organización y exposición al medio.

Las funciones del profesor se ven afectadas por la racionalización y división del trabajo.

Las funciones de planificación, transmisión, orientación y evaluación son realizadas por especialistas en cada función e idealmente por equipos de trabajo.

La planificación de cada fase del proceso facilita su evaluación por medios científicos.

Los contenidos pueden no estar absolutamente estandarizados, puesto que el "feedback" puede realizarse con más rapidez.

Los contenidos académicos de los cursos deben estar lo más estandarizados posible para interesar al mayor número de estudiantes.

El profesor puede permitir que su subjetividad influya en su modo de enseñar.

La subjetividad del profesor no influye excepto en comunicaciones y encuentros ocasionales, adaptándose más a las características de los estudiantes.

El profesor incide directamente en la motivación, creándole expectativas de éxito.

Motivación interna es necesaria. Los métodos de apoyo al aprendizaje deben contribuir a este aspecto.

La relación profesor-alumno es controlada por medios sociales: interacción.

La relación profesor-alumno es controlada por medios técnicos: interacción no presencial.

Los estudiantes se adaptan a los cursos que ofrecen las universidades convencionales.

El sistema debe analizar las necesidades de sus potenciales alumnos para ofrecer los cursos que demandan.

Los profesores perciben y diagnostican las dificultades del aprendizaje.

Los estudiantes son autónomos en sus procesos de aprendizaje, deben percibir sus dificultades y con ello contribuir a superarlas.

Los costos por alumno son mayores.

La concentración de recursos y administración centralizada lo hacen más eficiente.

4 Ventajas y Desventajas de la Educación No-presencial.

Desventajas

La mayoría de éstas se encuadra en los siguientes campos temáticos:

- aislamiento del estudiante,
- anomalías o problemas en el proceso comunicativo profesor estudiante, y
- desmesurado número de estudiantes que se desmotivan y

abandonan sus estudios.

Ventajas

- descarga el quehacer de las aulas en las universidades tradicionales, sobre todo en aquellas carreras con gran densidad de asignaturas.
- posibilita una flexibilidad en la organización horaria de los alumnos,
- genera un aprendizaje autorregulado, y
- motiva al estudiante a crear estrategias personales para la resolución de problemas.

5 Posibilidades de Alternancia: Educacion Semipresencial.

Las ventajas y desventajas antes señaladas hacen necesario meditar una posibilidad de alternancia entre la educación presencial y la no presencial. Al parecer, los aspectos que más se resienten en un proceso de educación no presencial son el afectivo, el actitudinal, el de guía y corrector que suponen la presencia del maestro. Si bien, aspectos cognitivos pueden ser perfectamente transmitidos por medios técnicos, pedagógicamente bien elaborados, la comprobación empírica de una correcta internalización de los mismos, hacen necesaria la presencialidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las destrezas que se aprenden. Las destrezas que se aprenden por la secuencia: demostración, repetición observada, interacción e internalización, pueden requerir la presencia del docente en las primeras etapas, en tanto que la educación no presencial suele otorgar mayores facilidades para las dos últimas.

En este sentido, es particularmente importante comprobar que en países desarrollados especialmente, la alternancia entre la clase presencial intercalada con períodos de práctica u observación de la práctica, es extraordinariamente positiva ya que retroalimenta varios sistemas educativos; por un lado, la clase teórica aprendida se contrasta con la realidad empírica, y ésta genera una serie de interrogantes necesarias de clarificar en la clase teórica.

Por otro lado, la limitación más seria de la técnica no presencial se refiere a la adquisición de actitudes, las cuales, más que "enseñadas" son "aprendidas" del docente en su condición de paradigma, de "insignia". De esta manera, la alternancia de ambas modalidades tiene ventajas indudables. Por un lado, al existir un medio técnico que integre los contenidos de la clase, libera al profesor del imperativo de dictarlos presencialmente, posibilitando la aplicación empírica de los mismos a situaciones reales. Por otro lado, al exigir al estudiante el conocimiento previo de las materias, posibilita que el alumno tenga una

participación activa en la clase, a través de la resolución de interrogantes y la simulación a situaciones venideras mediante la aplicación de dichos contenidos.

6 Condiciones Mínimas para la Educación No Presencial

6.1 Modelos Comunicativos: la Comunicación de Doble Vía.

Los fines que tiene esta comunicación de doble vía, son diversos:

- apoyar la motivación y el interés de los estudiantes mediante el contacto con un profesor ayudante, por ejemplo,
- facilitar el aprendizaje a los estudiantes, de tal manera que puedan aplicar los conocimientos alcanzados, y le ofrezca comentarios, aclaraciones, etc.,
- ofrecer instrumentos adecuados para que los estudiantes puedan juzgar su situación y necesidades de estudio y aprendizaje.

6.2 Condiciones para la Eficacia de los Modelos de Comunicación

Las condiciones son:

- Contar con un número suficiente de individuos con capacidades comunicativas propias de los sistemas educativos no presenciales, donde actúan como organizadores y otros como alumnos;
- Capacidad para contrarrestar deficiencias en sus capacidades comunicativas;
- Disponer de técnicas de comunicación adecuadas, y
- Captar, asimilar y producir informaciones relevantes de una manera fiable, rápida y de alto rendimiento con bajos costos.

En los sistemas de educación universitaria, no presencial, se encuentran dos tipos diferentes de comunicación:

Comunicación real, que está muy condicionada por los medios que la hacen efectiva,

Comunicación simulada, que resulta de la forma característica de presentación de los cursos no presenciales, especialmente del estilo que surge de la conversación didáctica y guías de estudio, así como los de autocontrol con soluciones, comentarios y referencias de ayuda.

6.3 Medios de comunicación ⁽¹⁷¹⁾:

Los medios de comunicación más frecunetes son:

- material didáctico
- material grabado en cinta magnetofónica y,
- radio, televisión y "microprocessor technology".

AREAS DEL CONOCIMIENTO EN LAS CUALES ES MAS FACTIBLE LA EDUCACION NO PRESENCIAL

En la formación de recursos humanos de nivel superior (terciario), se reconocen, principalmente, dos órdenes de objetivos generales:

- la formación teórica que entregue bases conceptuales y principios generales en un campo del saber.
- la capacidad de desempeño idóneo para un determinado quehacer en un área profesional y de especialización.

La primera podría lograrse con procesos presenciales, sin que sea posible demostrar ventajas de uno u otro procedimiento, salvo que la gestión del conocimiento teórico básico se desarrolla primordialmente en centros universitarios, lo que transformaría a este medio como el más adecuado (por estar presente en el sitio donde se genera ese conocimiento). En cambio, las capacidades operativas se desarrollan habitualmente en lugares que son ajenos al centro universitario y, por tanto, es en este medio donde el logro de esas capacidades puede ser contrastado con la realidad del quehacer.

CARACTERISTICAS DE LOS ACTORES DE UN PROCESO EDUCATIVO NO PRESENCIAL

1 Características del Profesor-emisor del Mensaje.

El profesor-emisor del mensaje debe tener, entre otras, las siguientes características:

- Capacidad para motivar al estudiante a través del medio que emplee para implementar el proceso educativo.
- Capacidad para entregar con claridad el mensaje.
- Condiciones para trabajar en equipo, en el entendido de que en la elaboración de los contenidos, en algunas

171

Un clarificador estudio y clasificación de los medios didácticos, según su forma de transferencia, es el presentado por Luis Eduardo González, Op.Cit. pp:103-134.

oportunidades, necesitará la colaboración de otros especialistas, como por ejemplo planificadores, elaboradores, redactores, dibujantes, estadísticos, etc.

2 Características del Medio a Utilizar

El material a utilizar puede ser muy variado entre otros, material impreso, audiovisuales, etc. El medio a utilizar, particularmente el texto, debería:

- Tener al comienzo una motivación y refuerzo reiterado.
- Incluir temáticas de actividad, si el tema se presta para ello.
- No ser siempre autosuficiente. Debería incorporar otras fuentes de información para movilizar al alumno hacia nuevas ideas, aunque difieran de las que se entreguen. Estas fuentes deberían ser las que le surjan o las que el alumno recoja en el sitio en que está.
- Incluir respuestas autónomas y no sólo las relacionadas con el contenido del texto. Su rol debe ser el de orientar al alumno, para que su participación sea activa y no se convierta en un mero repetidor de contenidos.
- Promover propuestas que inciten a la investigación, disminuyendo los mensajes unívocos.
- Tener veracidad, actualidad y pertinencia.

3 Características del Destinatario

El destinatario debería tener:

- Capacidad de reflexión.
- Capacidad de síntesis, que trabaje con el material y construya su saber propio, sintetizando las ideas más importantes del medio en que se entrega la información, contrastándolo con la realidad en que está inserto.
- Capacidad para autoevaluar sus logros y para ver en qué medida ha ido solucionando los problemas que le plantean; que sea capaz no sólo de reproducir contenidos, sino también de desarrollar creatividad.
- Capacidad para transferir y aplicar su saber a su propia realidad, en consideración a que, si bien lo que le entrega la Universidad le permite mantener un conocimiento actualizado en su especialidad, no es menos cierto que también, a través de él, le está brindando la oportunidad para crear conocimiento.
- Formación actitudinal previa que le permita juicios de valor adecuados, fundamentalmente en la esfera ética, de la cual no está ajena la capacidad de autocrítica.

Carroll (¹⁷²) definió como elementos indispensables para alcanzar un aprendizaje, dos tipos de variables:

- Las referidas al estudiante, que serían la habilidad para comprender la instrucción y la perseverancia: en esta última está implícita una tercera íntimamente ligada a ella, cual es la motivación, pero en el modelo define como perseverancia el tiempo que el estudiante está dispuesto a dedicar al estudio. La motivación es un elemento indispensable, cualquiera sea el proceso de aprendizaje, en cambio, la perseverancia adquiere un carácter primordial en una educación no presencial y,
- La variable referida al proceso: la calidad de la enseñanza y el tiempo destinado a la instrucción, definiendo este último como el tiempo fijo establecido por un calendario escolar.

Al referirse a la calidad de la enseñanza, Carroll pone énfasis en las diferencias del ritmo de aprendizaje de los alumnos, y la variable tiempo la inserta como variable individual, manejada de acuerdo a los distintos ritmos de aprendizaje.

En un proceso de aprendizaje no presencial, la variable tiempo incide en ambas situaciones, tanto en el tiempo que el estudiante está dispuesto a dedicar al estudio cuanto en la acomodación del proceso al ritmo de aprendizaje del estudiante, ya que no existe un tiempo establecido por un calendario escolar. En este sentido, el manejo adecuado de ambos tiempos constituye otro elemento eje, el que también depende de las características del destinatario.

El proceso de educación no presencial, si se realiza en un contexto de desempeño, o cercano a éste, también modifica los instrumentos del mismo: en un proceso presencial, los niveles taxonómicos más altos se obtienen por la vía de solución de problemas reales o hipotéticos preparados por el profesor emisor, en tanto que en un adecuado proceso no presencial, en la situación descrita, se da la posibilidad de búsqueda de experiencias reales. Esta búsqueda de experiencias reales, como metodología de aprendizaje activo, obliga a requerir del estudiante algunas capacidades previas, entre las cuales se pueden destacar:

- Iniciativa (íntimamente ligada a motivación y perseverancia).
- Autonomía de pensamiento.
- Capacidad para tomar decisiones (lo que conlleva a la capacidad de manejar adecuadamente un cierto grado de certidumbre).
- Creatividad.

En este sentido, es indispensable que el destinatario haya

alcanzado previamente algunos mecanismos de la mente, que inciden tanto en la autonomía de pensamiento como en la creatividad¹⁷³) de entre los cuales se pueden anotar, las capacidades de: Deducción lógica, Generalización, Analogía y Metáfora, Perspectivas, Identificación de fenómenos, Identificación de variables.

Todo lo anterior llevaría a concluir que una alternancia de procesos presenciales y etapas no presenciales, en las cuales las primeras entregarían herramientas para las segundas, generarían condiciones para el aprovechamiento máximo de ambos tipos de procesos.

De las características del saber: Conocimientos, Habilidades y Destrezas y Actitudes. Se debe tener presente que estas últimas no son objeto de una enseñanza específica, sino que se obtienen a través del paradigma de un maestro, por tanto debe considerarse que ellas estarán ausentes en el aprendizaje no presencial, lo que obliga a la selección de un destinatario que ya haya estado expuesto a un aprendizaje actitudinal que le permita internalizar dichas actitudes.

EXPERIENCIAS DE EDUCACION NO PRESENCIAL EN LA UNIVERSIDAD AUSTRAL

1 Programa de Regularización de Títulos y el Programa de Educación Continua

Durante muchos años, la educación chilena tuvo un número importante de personas que ejercían la docencia si tener título habilitante, especialmente en los sectores rurales del país. La inmensa mayoría desempeñaba esta labor en la Educación General Básica y su número sobrepasaba los diez mil.

Por otra parte, estaba también el problema de profesores con título, egresados de universidades o institutos profesionales que reclamaban el derecho a ejercer dentro del sistema educacional y que se sentían injustamente postergados por aquellos que, sin haber seguido estudios regulares que los habilitaran, se desempeñaban en la docencia.

Como una forma de poner término a esta anomalía, el Ministerio de Educación, en 1981, dio un plazo de cinco años hasta el 30 de septiembre de 1986 para que aquellas personas que

173

173

Lemaitre, M.J., Lavados, H., Apablaza, V. 1989. Desarrollo de la creatividad. Corporación de Promoción Universitaria. (CPU). Santiago 1989.

ejercían la docencia sin ser profesores, buscaran los medios adecuados para regularizar su situación a través de cursos dictados por universidades o institutos de educación superior.

Fue así como a partir de 1982, las instituciones de educación superior se abocaron a esta tarea. En la mayoría de los casos se optó por el sistema tradicional de clases presenciales **in situ**, los fines de semana.

Este sistema, si bien aparentemente cómodo, no era suficiente para abarcar todo el país, especialmente los sectores precordilleranos del norte y sur, como igualmente la parte insular del extremo austral, muy alejados de los centros de educación superior y con escasas posibilidades de concurrir regular a clases presenciales los fines de semana. Esto, por tres factores muy importantes: la distancia, lo económico y el clima. Incluso, eliminando el primer obstáculo, el hecho de desplazarse semanalmente por vía terrestre, marítima o aérea, más el gasto de alimentación y permanencia en los centros, se convertía en un escollo difícil de superar, considerando su alto costo. Por otra parte, el clima se convierte en un obstáculo insalvable en los sectores cordilleranos e insulares, especialmente durante las estaciones de otoño e invierno, con grandes nevadas y temporales de viento y lluvia que aíslan a esos lugares, en ocasiones durante varias semanas. Incluso, a modo de curiosidad, hay escuelas de los sectores cordilleranos que tienen un calendario escolar distinto al del resto del país, y funcionan sólo durante las estaciones de primavera y verano, pues durante el resto del año estos lugares quedan intransitables.

Considerando todos estos factores, la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile, a sugerencia del prof. Dr. Erwin Haverbeck Ojeda, decidió, en 1981, estudiar la posibilidad de implementar un Programa de regularización de Título para profesores de Educación General Básica en Servicio, empleando sistemas a Distancia, como una forma de llegar a un número bastante significativo de personas, en especial a los sectores más apartados de nuestra geografía. Se nombró una Comisión presidida por el Dr. Haverbeck, que conocía la experiencia española, la que se abocó a la tarea de sentar las bases de este Programa, que sería uno de los primeros en Chile.

En el documento base de esta Comisión, amén de describir en qué consistía el sistema y su aplicación exitosa en varios países europeos e hispanoamericanos, se formulaba un Plan de Estudios de dos años, conformado por 19 asignaturas, las que se impartirían mediante módulos de autoinstrucción y clases presenciales mensuales, destinadas fundamentalmente a responder dudas o consultas. Este sistema mixto se complementaría con entrevistas personales, consultas telefónicas o epistolares.

En forma paralela a esta Comisión, se organizó el Consejo Técnico, cuya misión sería de suma importancia, por cuanto debía establecer las características técnico-pedagógicas para el diseño de los módulos y dictar las normas básicas por las que debían regirse sus elaboradores, sin olvidar su carácter de textos de auto-instrucción. Este Consejo elaboró, además, un Reglamento Académico Estudiantil, a la luz del reglamento General de la Universidad. Allí, entre otras cosas, se estableció el sistema de evaluación y promoción y los requisitos para el Examen de Titulación, donde cada alumno debería defender un tema ante una Comisión ad-hoc.

Una vez aprobado el Programa, por Decreto de Rectoría N° 448 del 9 de diciembre de 1981, dejándolo adscrito a la Facultad de Filosofía y Humanidades, se procedió al llamado a postulaciones, de acuerdo a los requisitos establecidos por el Ministerio de Educación, esto es, Licencia Secundaria, tres años de servicios comprobados en la educación General Básica, certificación que debía venir avalada por los Directores de los establecimientos educacionales o por la Dirección Provincial de Educación.

Para la promoción de 1982, se recibieron alrededor de 1.500 postulaciones de casi todas las regiones del país, quedando seleccionados 851 alumnos, de los cuales oficializaron su matrícula 737. Se procedió luego a ubicarlos por regiones con el fin de establecer Centros Coordinadores en las ciudades más cercanas a su lugar de trabajo, a cargo de uno o dos coordinadores que sirvieran de enlace entre los alumnos y el Programa. Esto dio como resultado la creación de siete centros ubicados en las ciudades de Copiapó, Santiago, Concepción, Temuco, Valdivia, Puerto Montt y Ancud, abarcando a lo largo alrededor de 2.200 kilómetros entre los Centros situados en los extremos.

Durante 1983, se matricularon 405 alumnos, muchos de regiones más distantes, lo que nos obligó a crear cuatro nuevos centros en Antofagasta, Chaitén, Coyhaique y Punta Arenas, abarcando en longitud aproximadamente 4.000 kilómetros.

Al respecto, es necesario señalar que la Facultad no contrató profesores especiales para cumplir con las clases presenciales en los puntos más apartados del territorio. Los mismos elaboradores de los módulos u otros profesores del área se movilizaban en avión o bus a solucionar con mayor propiedad dudas o dificultades que pudiesen plantearseles en las asignaturas. Cabe hacer notar que las clases presenciales eran voluntarias y, sin embargo, concurría alrededor del 90% de los alumnos. Sólo se exigía la asistencia a la pruebas escritas, las que podían ser controladas por el Coordinador o por profesores enviados expresamente por el Programa.

Del total de alumnos que permanecieron más de un semestre en el Programa, 1030, lograron titularse 736, quedando 44 en calidad de egresados, los que a la fecha no han rendido su examen de titulación. De acuerdo a estas cifras, un 75,73%, considerando titulados y egresados, concluyó con éxito la etapa de formación, en tanto que el 24,77% vio frustradas sus aspiraciones por abandono voluntario o por bajo rendimiento.

Un análisis objetivo de los resultados nos permite afirmar que el Programa de Regularización, utilizando sistemas no convencionales, cumplió con eficiencia el objetivo para el cual fue creado. A ello debe agregarse que el sistema permitió a sus destinatarios conservar la fuente de trabajo y, sin descuidar la docencia, rendir las pruebas y asistir a las sesiones mensuales programadas para resolver dudas y atender consultas relativas a los módulos de autoaprendizaje.

A partir del segundo semestre de 1986, se comenzó a planificar el desarrollo de un Programa de Educación Continua, destinado a la capacitación, perfeccionamiento y especialización de profesores titulados, en servicio¹⁷⁴).

Fue así como a partir de 1987, a través de este Programa, se ha canalizado gran parte del perfeccionamiento docente mediante clases sistemáticas mensuales -sábado y domingo- y períodos intensivos de una semana de vacaciones de invierno y verano.

Como puede apreciarse, este sistema de trabajo permite la asistencia a clases de los docentes en períodos que no interfieren con sus actividades habituales y facilita, al mismo tiempo, su desplazamiento hacia los Centros Coordinadores ubicados en ciudades cabeceras, cercanas a los lugares donde se desempeñan profesionalmente.

Los cursos se entregan, como se ha señalado, en forma presencial en diversas ciudades del país, siendo los más solicitados los de Licenciatura en Educación. A ellos deben agregarse Educación Parvularia, Educación Diferencial, dictados especialmente, y por única vez, para profesores de la Fundación del Magisterio de la Araucanía en Temuco. También debe señalarse el Postítulo de Especialista en Ecología y Educación Ambiental, dictado en las ciudades de Chillán y Valdivia, y las menciones en

174

Aran, Luis. 1987. "Una experiencia chilena en Educación a Distancia". En: Boletín informativo de Educación Superior a Distancia. AISAD, año 4to., N 18, Madrid, abril, 1987.

Castellano, Inglés, Cultura Mapuche y Arte y Tecnología, efectuadas en Temuco, Valdivia, Puerto Montt y Ancud.

Es importante destacar que la docencia se complementa con fascículos, separatas, textos de consulta y trabajos de investigación que el profesor alumno deberá realizar durante los interperíodos y dar cuenta de sus resultados en las sesiones presenciales correspondientes, de acuerdo a la calendarización entregada al inicio de cada curso. En consecuencia, esto implica la participación activa del docente y de los profesores-alumnos en talleres destinados al análisis y evaluación de los contenidos curriculares seleccionados en dicho material. De este modo, se habilita a los profesores-alumnos para la investigación educacional, tanto a nivel de aula como para la realización de trabajos de mayor envergadura.

La duración de los cursos, en su mayoría, fluctúa entre los tres y los seis semestres. En cada uno de éstos, se dictaban dos asignaturas con 48 horas de clases presenciales cada una, a las que debe agregarse un mínimo de 30 horas de estudios dirigidos a distancia, por asignatura, durante los interperíodos.

Hasta 1991 se habían matriculado 1.648 profesores-alumnos, de los cuales han desertado 513, es decir, el 31,12%. Los restantes, el 68,88, se distribuyen entre titulados y egresados.

Finalmente, cabe señalar que, como el Programa se autofinancia, los profesores-alumnos deben cancelar sus estudios en forma total o parcialmente mediante becas que les otorgan las instituciones en que laboran.

2 El Programas del Area de la Salud

En la facultad de Medicina, las carreras de Medicina, Enfermería, Obstetricia y Tecnología Médica contemplan diversas etapas de educación no presencial. Es interesante señalar que los objetivos generales de esas etapas difieren de los objetivos de las etapas presenciales y señalan algunos específicos que pueden ser extrapolados a cualquier área (¹⁷⁵):

- Adiestramiento en el ejercicio de un quehacer profesional, usando las técnicas que correspondan.
- Formación de una mentalidad responsable y crítica que permita reconocer las limitaciones propias y las del medio.
- Fortalecer la práctica del método científico como manera de enfrentar un quehacer, unido al desarrollo de hábitos de perfeccionamiento continuo.

- Adiestrar en el trabajo integrado y la interacción adecuada con otros profesionales o técnicos en desempeño.
- Desarrollar habilidades para detectar problemas, organizar, dirigir, ejecutar y evaluar el quehacer que le corresponde.

CONCLUSIONES

De lo anteriormente expuesto, surgen las siguientes conclusiones:

1. La educación no presencial es un factor de enorme beneficio para optimizar la docencia universitaria tradicional, en tanto agiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotándole de medios técnicos que permitirían actualizar y optimizar las actividades y actitudes típicas de profesores (emisores "infalibles" de contenidos), en la sala de clases.
2. El establecimiento de los medios técnicos necesarios para implementar un sistema con modalidad de enseñanza no presencial, requiere de una planificación, elaboración y evaluación de equipos de especialistas que aseguren la eficacia y eficiencia de dichos instrumentos.
3. La utilización de la modalidad no presencial requiere de actores con características de entrada muy específicas y delimitadas que permitan optimizar el proceso educativo. Por una parte, los profesores deben precaver todas las eventualidades que pudieren afectar la complementación de la docencia tradicional con la inclusión de medios no presenciales. Por otra, los alumnos deben tener una capacidad de percepción (auditiva o visual) adecuada para la correcta comprensión, análisis y síntesis de los mensajes.
4. Deben determinarse claramente las áreas o sectores del proceso educativo que pueden ser implementadas con la modalidad no presencial, así como también determinar los medios y sistemas de evaluación más acordes con los contenidos y conductas exigidos (distintos contenidos implican diferentes experiencias y distintos instrumentos que requieren diversas evaluaciones).
5. La alternancia de las modalidades presencial y no presencial parece ser una forma de complementariedad beneficiosa para la optimización del quehacer docente universitario, en tanto libera a los actores de la restricción o limitación que pueden ser un rígido horario semanal, permite al alumno adecuar su estudio a sus particulares características y necesidades, libera al profesor del imperativo tradicional de dictar contenidos, posibilitando una clase activa con la participación informada y crítica de los estudiantes y, por último, posibilita, a través de los medios, el conocimiento y evaluación del quehacer docente.

EN TORNO A UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACION NO PRESENCIAL REALIZADA POR LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DEL PERU

Jorge Capella Riera(*)

Salomón Lerner Febres(**)

INTRODUCCION

Consciente de la importancia y gravedad del tema educativo, la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) ha sido muy cautelosa en el desarrollo de los temas y métodos que deben intervenir en la formación de los futuros docentes. No es sin honda reflexión y detenidos estudios previos que, a través de su Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, CISE, y el Centro de Teleducación, CETUC, decidió responder a un reto que la estructura social del país ofrecía: hallar la manera de llegar, sin sacrificio de los contenidos científicos y el nivel académico propio de la formación superior, a buena parte del magisterio peruano que, localizado en el área andina, no sólo se encuentra alejado geográficamente de la -capital con lo que eso supone de distancia en lo económico, político y cultural en una sociedad fuertemente centralizada- sino que también se halla alejado del peruano ciudadano y aculturado y representa una mentalidad no totalmente occidentalizada, con una cosmovisión propia y valores singulares donde el apego a la tierra, la promoción comunal y el trabajo solidario y productivo constituyen factores fundamentales en el desarrollo integral de la personalidad⁽¹⁷⁶⁾.

El modo de responder a dicha exigencia fue desarrollar, con la colaboración de la Universidad de MC Gill (Canadá), la significativa participación del Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba (Cusco), y en convenio con el Ministerio de Educación del Perú, un proyecto de carácter experimental con duración de cinco años el cual se espera permitirá diseñar y validar una estrategia de profesionalización a distancia, adecuada a las necesidades y características del poblador del área rural andina. El proyecto se inició en 1988 y el presente aporte quiere ofrecer una visión global de esta experiencia, así como hacer manifiestos sus primeros resultados.

El documento se ha organizado en tres apartados. En el primero se aborda el sentido y carácter del proyecto, en el segundo se analiza el modelo de profesionalización empleado y en el último se describe la proyección de esta experiencia.

*

Ex Decano de la Facultad de Educación y ex Director del CISE e investigador principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**

Vicerrector de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

176

El presente trabajo corresponde a una experiencia desarrollada en la PUC por los docentes del área de Educación agrupados en el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE- PUCP).

Es necesario sin embargo, antes de entrar directamente al tema, señalar que en el diseño del Proyecto de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas se ha partido de dos constataciones importantes:

- La primera es la situación real del magisterio peruano, especialmente el no titulado, que en las zonas andinas alcanza el abultado porcentaje del 53.90% con respecto al titulado con la consiguiente necesidad de buscar una solución a su preparación cultural y profesional solución que, a la vez que les proporcione un título profesional, permita contribuir a la respuesta al problema mayor del país: el analfabetismo que en zonas rurales llega hasta el 48.4%⁽¹⁷⁷⁾.
- La segunda constatación, es la falta de pertinencia del Currículo de estudios oficiales para integrar a la Escuela en la vida de la comunidad. Ello se debe, entre otras razones, al excesivo uso del método "deductivo" en la enseñanza, que partiendo de una definición concluye muchas veces de manera forzada en aplicaciones prácticas desnaturalizando el proceso del aprendizaje y conduciendo al educando fuera de los márgenes de la realidad en que vive, desvinculándolo de ella y manteniéndolo en un plano pseudo-teorético, perjudicial para la necesaria integración Escuela- Comunidad⁽¹⁷⁸⁾.

SENTIDO Y CARACTER DEL PROYECTO

En base a estas dos constataciones se ha tratado de devolver al proceso educativo su dinámica de "realidad" y una metodología de "búsqueda" que convierta a la Escuela en el cerebro y corazón de la Comunidad. Para analizar la forma en que se ha procedido se señalan en primer lugar las condiciones en que se ha realizado la experiencia así como los objetivos que se persiguieron en ella.

1 Escenario y Caracterización de los Usuarios del Proyecto.

La Región Sur Andina del Perú es de gran significado histórico cultural, pero es también una de las áreas más deprimidas y por ello en situación de marginalidad crítica que halla su manifestación en rasgos que podrían anunciar una explosiva violencia social⁽¹⁷⁹⁾.

177

Sánchez, R. y Patiño, A. Demanda de Profesionalización Docente en el Perú, CISE-PUC. 1987.

178

Capella, J y Ojeda, L. Una Alternativa Andina de Profesionalización Docente. Lima, Urubamba-Cusco. CISE-PUC-ISTEP 1990.

179

El espacio geográfico específico donde laboran los participantes al Proyecto corresponde a las comunidades campesinas de algunas provincias del Cusco (Urubamba, Calca, Anta, La Convención, Paucartambo y en menor medida Quispicanchis y Paruro) y hay tendencia a extenderse al resto de la Región Inca.

Se caracteriza por ser rural y es una expresión elocuente del llamado Perú profundo ya que concentra al 58.3% de las comunidades campesinas del país. En toda la región existe una fuerte emigración, lo que denuncia su condición de pobreza y marginalidad sobre todo en las zonas rurales.

Siguiendo la tendencia nacional, la educación primaria se ha expandido considerablemente, y debido al cese masivo de maestros y el insuficiente número de egresados de las instituciones de formación magisterial, se ha tenido que apelar a la incorporación de un contingente de recursos humanos no calificados⁽¹⁸⁰⁾.

La mayoría de estos profesores intitutados son de ciudadanos y, al igual que los que provienen de comunidades campesinas, han asimilado patrones culturales urbano-occidentales con la consiguiente pérdida o falta de identidad con respecto al medio rural andino en que laboran. Gran parte de ellos son bilingües y hablan castellano y quechua, aunque sólo escriben el castellano.

A pesar de la relativa poca identificación con su entorno, algunos logran cierta integración y hasta ejercen liderazgo en las comunidades convirtiéndose en promotores de su desarrollo.

Las precarias condiciones de vida de estos maestros, la falta de recursos en la escuela y la ausencia de asesoría y orientación técnico-pedagógica, generan en muchos de ellos una actitud de insatisfacción que con frecuencia se refleja en su falta de disciplina, en su asistencia irregular e impuntualidad en el trabajo.

Por otra parte, manifiestan un alto grado de movilidad que se expresa tanto en sus constantes desplazamientos hacia los centros poblados (Capitales de Distrito, Provincias o Departamentos) cuanto en sus permanentes gestiones para ubicarse paulatinamente en plazas más cercanas a dichas capitales.

2 Objetivos.

El Proyecto se propuso dos grandes objetivos⁽¹⁸¹⁾:

180

Sánchez, R. y Patiño, Op Cit.

181

Para asegurar el éxito del Proyecto sus planificadores se propusieron también:

- Lograr la valoración y el manejo conciente de la herencia cultural andina en sus múltiples expresiones.
- Asegurar un proceso de asimilación consciente y crítica de los conocimientos y valores vigentes en la sociedad nacional.
- Experimentar un sistema de transferencia que permita la generalización de este tipo de proyectos de formación profesional a nivel nacional.

- Formar docentes capaces de analizar, comprender, interpretar y dinamizar el proceso educativo y productivo en su medio socioeconómico y cultural, buscando la integración regional y nacional.
- Contribuir, a través del mejoramiento de la formación del maestro, a una más plena educación del niño de zonas rurales integrándolos a su medio ambiente y procurando su efectiva socialización dentro de los correspondientes procesos culturales.

EL PROGRAMA DE PROFESIONALIZACION DOCENTE

El logro de estos objetivos, suponía formar un profesional capaz de desarrollar en su medio una educación basada "en la primacía de la persona humana y en la premisa que sostiene que todos los hombres son iguales en dignidad y tienen derechos de validez universal, anteriores y superiores al Estado...". Asimismo en el entendimiento de que "la persona humana es el fin supremo de la sociedad y Estado", como lo estipula la Constitución Política del Perú. Se trataba en suma de abordar la profesionalización desde una perspectiva liberadora y productiva hacia una cultura de paz que expresara la proyección de un hombre nuevo y de una sociedad distinta, donde se pueda vivir con seguridad espiritual, jurídica, económica, social y política⁽¹⁸²⁾.

Este enfoque dado al Programa suponía devolver al proceso educativo su dinámica de "realidad", y exigía, por tanto, desde la perspectiva de la Antropología Filosófica, aceptar y potenciar dos principios:

- La admisión de la presencia de la realidad en el proceso del aprendizaje como elemento indesligable de la existencia. Es decir, era necesario comprender al hombre como ser en el mundo, lo cual significaba aceptarlo como constituido esencialmente por las relaciones que él establece con su entorno natural, con los otros y con la trascendencia. Todo ello como ser comunicante que en el ámbito del lenguaje conceptual y del símbolo va constituyendo un ethos cultural que es a la vez fuente nutricia del proceso educativo y paradigma del mismo.
- La aceptación y adopción consciente de una metodología acorde

con la tesis arriba enunciada ya que no es posible separar una teoría de su propia dinámica de aplicación, al no ser ésta otra cosa que la misma idea en extensión y dirección hacia la concreción práctica⁽¹⁸³⁾.

En consonancia con estos principios el Programa se fue perfilando con las siguientes características; fue:

- Regional, pues aprovechó las particularidades y potencialidades del desarrollo regional;
- Andino, porque quiso partir de la riqueza y posibilidades de la cultura andina no entendida como frontera sino como propuesta para el intercambio con otras culturas nativas y con la cultura occidental.
- Intercultural, en la perspectiva de la articulación de la nación peruana como unidad reconociendo, sin embargo, las diferencias culturales⁽¹⁸⁴⁾.
- Bilingüe, porque propendió al dominio de la lengua quechua para luego dominar el castellano como segunda lengua⁽¹⁸⁵⁾.

De la reflexión sobre estos elementos teóricos surgió la necesidad de pensar y diseñar el PLAN y MODULOS CURRICULARES como instrumentos técnico-pedagógicos adecuados para responder a estos planteamientos.

1 El Plan Curricular.

El Plan Curricular distribuye en seis años una gama de necesidades y posibilidades de la realidad que vive el Maestro. Surgen así doce módulos (dos por cada año) agrupados en dos etapas: la de la Educación Residencial y la etapa a Distancia. Con este plan se pretende alcanzar un nivel de preparación cultural y

183

Ojeda, L. El Currículum: Fundamentación y Estructura en la Interacción entre Diseño Instruccional y Educación a Distancia en Proyectos Internacionales de Desarrollo: Un Estudio de Caso en el Perú. Ponencia presentada a la XV Conferencia Mundial de Educación a Distancia, Caracas-Venezuela (Noviembre) 1990.

184

El planteamiento bicultural, en el país, no es algo aleatorio, dejado a la buena voluntad de los científicos sociales, sino su ingrediente necesario, si queremos llegar a la realidad andina, desde su propia idiosincrasia, y no como algo derivado de la cultura criolla costeña o citadina que establece el postulado de una sola cultura, lo que no resiste al menor análisis.

Se trata mirar la cultura andina, exactamente de modo inverso al vigente durante varios siglos, recuperando así la densidad y la profundidad de sus características vivientes y actuantes en la dinámica social peruana, y apreciando el proyecto de "cultura nacional y diversa" en diálogo y no en enfrentamiento.

185

No se explica el bilingüismo sin la interculturalidad. Precisamente porque somos diferentes es que nos expresamos en lengua distinta. Ambos van juntos y la postergación del primero lleva consigo la de la segunda. Siendo la postergación del quechua uno de los signos flagrantes de la dominación cultural occidental en la zona andina, lo que ha hecho perder el respeto y prestancia a esta lengua, el Proyecto desarrolla una estrategia tendiente a lograr que los maestros aprecien el quechua y lo dominen en sus formas oral y escrita.

profesional básico que lleve a la obtención del Título Profesional Pedagógico con validez oficial expedido por el Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico correspondiente.

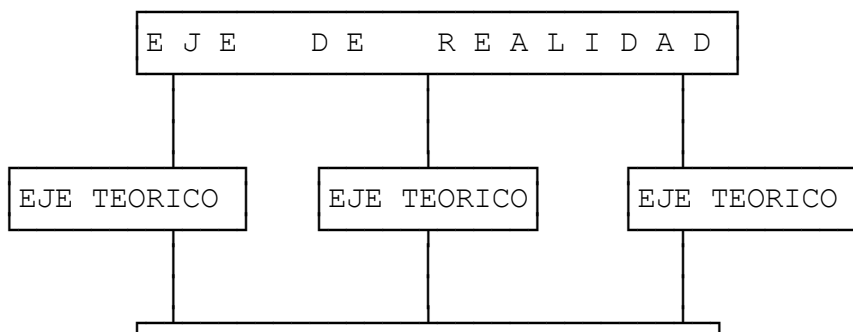
La temática del Plan es como sigue:

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
1. SEMESTRE APRENDIZAJE Y TECNICAS DE ESTUDIO	3. SEMESTRE INVESTIGACION EDUCATIVA COMUNAL	5. SEMESTRE TECNOLOGIA Y DESARROLLO COMUNAL	7. SEMESTRE CULTURA Y COMUNIDAD	9. SEMESTRE COSMOVISION ANDINA	11. SEMESTRE CONSOLIDACION DE LA FORMACION DOCENTE
2. SEMESTRE ECOGEOGRAFIA ANDINA	4. SEMESTRE ECONOMIA Y COMUNIDAD	6. SEMESTRE ESTADO REGION Y COMUNIDAD	8. SEMESTRE PERFIL DEL NIÑO ANDINO	10. SEMESTRE EDUCACION Y COMUNIDAD	12. SEMESTRE PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

2 El Módulo Curricular

Se denomina módulo curricular al instrumento técnico-pedagógico que permite desarrollar el plan de estudio correspondiente a la experiencia. Ello comprende asumir en interacción al sujeto discente con su entorno (geográfico, social, cultural) y con una direccionalidad activa, buscando la investigación participativa que, involucrando al actor del proceso en su realidad cotidiana, evita el sesgo "teorizante" que es el riesgo permanente de las "asignaturas" que se suelen dar en aula.

Cada módulo se compone de tres elementos básicos:



GUIA DE ACCION

INVESTIGACION
PROMOCION COMUNAL
PRACTICA PEDAGOGICA

Eje de Realidad:

Es un componente principal del Módulo que permite asumir, en el proceso educativo, la realidad en dos facetas: en cuanto problema, es decir en tanto fenómeno de carencia con dificultades y necesidades y en cuanto posibilidad, esto es, las aspiraciones, ideales, usos y costumbres que anidan en una identidad que quizá no es conscientemente asumida pero que se halla allí, en todos los casos, en estado virtual.

Para los fines del trabajo curricular, el Eje de Realidad no sólo tiene en sí mismo una estructura dialéctica de problema y posibilidad sino también una dimensión ética y axiológica, inscrita en ella misma y que es preciso sacar a la luz, pues la materialidad de su estructura reclama un referente utópico y axiológico que le da sentido cabal. Sin él no se captaría la realidad en su dinamismo humano, sino sólo en su chatura fáctica.

Eje Teórico:

Comprende en primer lugar la estructura valorativa que inspira los fines del proceso educativo, iluminando el eje de realidad. De modo más específico es un instrumento metodológico que permite el aporte de diversas ciencias al problema detectado. No se trata de una nueva asignatura, sino de la iluminación teórica interdisciplinar, que hace posible comprender adecuadamente ese problema, desde distintos ángulos científicos, pero priorizando la problemática y la vida, y no sólo la lógica interna de cada ciencia. Con ello se logra una visión integrada, tomando de cada ciencia lo necesario para una cabal aprehensión de la problemática de la realidad. Este momento teórico no pretende convertir al alumno en un científico de rama alguna, sino permitirle captar la hondura de los problemas que vive diariamente, a veces sin una conciencia plena de su complejidad, y sin recabar la información requerida para enfrentarla. Con este segundo momento, se cumple el paso de la praxis a la teoría pero sin quedarse en este segundo momento más que como un momento "crítico" de comprensión y de reflexión y no como etapa final del proceso, que sería en términos generales el caso de la asignatura tradicional.

Es necesario hacer notar que, si bien la concepción unitaria del Módulo, pareciera que no se compatibiliza con el aporte de distintas ciencias sobre el mismo problema, el tratamiento interdisciplinario permitirá pensar, en una exposición integrada armónicamente, el contenido teórico proveniente de diversas ciencias consideradas. Se entiende que cada especialista, trabajando en equipo con otros colegas de otras ciencias, deberá pues preparar contenidos integrados, de modo que el educando pueda captar la unidad del módulo.

Guía de Acción:

Tercer momento del módulo, la guía de acción remite de vuelta a la realidad, con miras a su tratamiento, verificación, modificación o estudio, mediante la INVESTIGACION PARTICIPATIVA, es decir, la progresión en la docencia y la transmisión del saber mediante la activa presencia del educando quien en actitud indagadora explora los problemas diseñados en el horizonte del currículo, aportando su textura socio-cultural, tal y como ella se ofrece en su cotidianidad. Este momento es el de la acción educativa directa, el de contribuir desde el ángulo educativo a enfrentar la problemática en la que se desenvuelve la acción educativa, no sólo mediante su comprensión teórica, sino por participación directa o indirecta en la acción misma. Su finalidad va pues más allá de lo teórico-intelectual y busca llegar nuevamente a la vida concreta o al núcleo valorativo de su entorno.

La guía de acción integra tres componentes fundamentales: investigación en la escuela y en la comunidad; producción y promoción comunales; y práctica pedagógica.

El primer componente facilita que el Maestro pueda verificar o contrastar la temática del Módulo en su propia Comunidad y medir hasta qué punto tiene vigencia lo estudiado y evidenciado en la fase residencial. Esta preocupación se vuelca en actividades sugeridas en la misma Guía con miras a cumplir ese objetivo.

El segundo componente, es decir la producción, permite que el Módulo se encarne en las preocupaciones productivas de la comunidad y que se vincule de manera real y concreta con las actividades que constituyen la razón de ser de la Comunidad, el trabajo productivo. De esta manera se evita el aislamiento y separación frecuente que se da entre la Escuela y la Comunidad y permite al Maestro educar por y para la vida concreta.

Finalmente, el tercer componente, la práctica pedagógica, posibilita al Maestro perfeccionar su propia personalidad, a

través de las prácticas concretas de las diversas líneas de acción que debe desarrollar en base al Currículo de Educación Primaria. La propia Guía diseña una serie de actividades para cada una de estas áreas, de modo que no quede todo al ritmo de la improvisación sino que se encamine al logro de dichos objetivos.

3 Sistema de Educación a Distancia.

Si bien la educación a distancia para maestros en servicio tiene tradición en el Perú y sanción oficial desde hace más de veinte años, se ha tratado hasta ahora de experiencias que difícilmente llegaron a lugares alejados o bien de programas locales con énfasis en trabajo educativo de tipo presencial y algún apoyo a distancia. Lamentablemente estas experiencias no han tenido mucho éxito y más bien desacreditaron a esta modalidad educativa.

Sin embargo, en Los Andes peruanos la capacitación en servicio de maestros rurales exige aplicar esta modalidad a sabiendas de que es un reto desarrollar sistemas de comunicación en zonas tan deprimidas y alejadas⁽¹⁸⁶⁾, donde la educación primaria adolece de las mayores deficiencias y los maestros carecen de preparación pedagógica⁽¹⁸⁷⁾.

Para responder a esta situación, se adoptaron los siguientes criterios generales en el diseño del sistema de educación a distancia del Programa:

- Enfoque sistémico y evaluación del modelo.
- Complementariedad de dos tipos de intercomunicación didáctica: presencial y propiamente a distancia, priorizando esta última.
- Carácter experimental, pues el sistema empezó a operar con un modelo básico y flexible que incluye un proceso continuo de evaluación formativa y de reajuste.
- Búsqueda de pertinencia del modelo respecto del medio, y de características que faciliten su implementación y administración eficaces.

El sistema diseñado se basa en el perfil del egresado, el

186

Las escuelas donde enseñan los maestros que están participando en el Programa se encuentran entre 10 y 200 kilómetros de distancia del Instituto Pedagógico y Tecnológico de Urubamba, y entre 1,800 y 4,200 metros de altura sobre el nivel del mar. A algunas de ellas se llega solamente en motocicleta, caballo o a pie.

187

Saco, R.M. El Sistema de Educación a Distancia: Estructura y Desarrollo. PUCP 1990.

plan curricular, las características de los alumnos⁽¹⁸⁸⁾ y de los profesores⁽¹⁸⁹⁾, y estructuralmente comprende:

El diseño de administración curricular

Este comprende seis años de estudio (duración oficial de la profesionalización en servicio en el Perú). A cada año de estudio corresponden dos módulos curriculares, como ya se indicó.

El trabajo durante un año académico supone:

1) Una etapa presencial en el Instituto Pedagógico que se lleva a cabo durante las vacaciones escolares (dos meses). En ese lapso se analizan los problemas que conforman los ejes de realidad y se desarrollan interdisciplinariamente los ejes teóricos.

El logro de objetivos de esta etapa constituye el requisito exigido para el trabajo a distancia.

2) Un seminario-taller de educación a distancia (cinco días) que se realiza a continuación de la etapa presencial y en el mismo Instituto. En él se analiza el sistema y se ejercita a los participantes en las destrezas requeridas para el trabajo académico en la escuela y en la comunidad a partir de los materiales de educación a distancia.

3) Dos ciclos propiamente a distancia, de tres meses cada uno, en la escuela mientras se desarrolla el período escolar. El trabajo se basa en la Guía de Acción de un módulo curricular.

4) Reuniones periódicas de corta duración o "microconcentraciones" de los participantes y sus profesores en el Instituto Pedagógico. Su propósito es intercambiar experiencias, socializar los conocimientos adquiridos, recibir retroinformación y reajuste en torno a las actividades de aprendizaje que realizan en la comunidad y evaluar formativamente el proceso de educación a distancia.

5) Supervisión y asesoría en la escuela, por lo menos una vez al año, dirigida a cada participante y a cargo de profesores del propio Instituto y de la Universidad.

188

Estos maestros suelen permanecer en la comunidad campesina de lunes a viernes y viajar los fines de semana al pueblo o ciudad donde habita su familia. Tienen pocos hábitos de estudio. Su motivación mayor para inscribirse en el Programa es obtener un título pedagógico que les permita ingresar a la carrera magisterial y mejorar su actual salario que es de aprox. \$42.

189

Son los propios profesores del programa regular del Instituto Pedagógico. Oriundos de la zona. Bilingües quechua-castellano. Reciben asesoría y apoyo de profesores de la Universidad del Cusco.

Los Materiales Educativos.

Ellos son de dos tipos:

- 1) Materiales impresos para la etapa presencial. Allí se presentan también los ejes de realidad que los alumnos deben analizar y los ejes teóricos dosificados en unidades de aprendizaje.
- 2) Las "Guías de Acción" para los ciclos a distancia que combinan cuadernillos impresos, como medio principal, con programas en audiocassette como complemento y apoyo⁽¹⁹⁰⁾.

El diseño de circulación de los materiales para los ciclos a distancia

Se entiende que cada Guía de Acción da lugar a tres "envíos" de materiales a los alumnos para el trabajo durante un mes; por lo tanto, se espera la recepción de tres juegos de "materiales de retorno" para el Instituto. Se pretende mantener así un proceso de intercomunicación didáctica mensual durante el período de enseñanza-aprendizaje a distancia.

La entrega y devolución de materiales al y del participante constituyen grandes retos por las deficiencias graves de los sistemas de comunicación en el área rural andina. Se han experimentado varias modalidades de distribución y recepción que pueden ser alternativas o complementarias⁽¹⁹¹⁾.

4 El Sistema de Evaluación.

La complejidad de este Programa de Profesionalización ha exigido tres tipos de evaluación:

Evaluación del Aprendizaje

190

Como se ha dicho, cada Guía de Acción corresponde a un módulo curricular y, por lo tanto, tiene tres partes: Investigación, Práctica Pedagógica y Producción y Promoción Comunal. Comprende tres cuadernillos impresos y dos audiocassettes con dos programas de 15 minutos cada uno. Se trata de material educativo, elaborado en base al diseño instruccional.

191

Estas experiencias se han efectuado:

- En pagadurías locales del Ministerio de Educación, con ocasión de la retribución mensual a los profesores;
- En el propio Instituto Pedagógico durante las "microconcentraciones";
- En las propias comunidades campesinas, durante la visita del supervisor-asesor;
- Mediante la distribución por el personal encargado en los pueblos estratégicamente ubicados, donde acuden los maestros de lugares alejados. (Ver Saco R.M. Op Cit).

Se concibe la evaluación de los participantes como un proceso permanente, integral y sistemático, llevado a cabo en tres momentos importantes del desarrollo del Módulo: en el inicio, en la fase presencial y en la etapa terminal.

Por otra parte, en tanto una evaluación en un sistema modular entendemos debe tener criterios fundamentales que la distinguan de la empleada en los procesos normales y rutinarios del aula. Se ha privilegiado:

1) En lo cualitativo:

- la identificación del participante con los lineamientos doctrinales del Programa;
- la responsabilidad en el cumplimiento de las diversas actividades educativas;
- la profundización, en el sentido humanístico y formativo, del Módulo.

2) En lo cuantitativo:

- la adquisición de determinados conocimientos, destrezas y actitudes;
- el aprendizaje de los contenidos curriculares previstos para el adecuado desempeño personal y profesional;
- finalmente, el logro de objetivos de contenidos curriculares modulares, en un mínimo de setenta por ciento.

Evaluación Formativa del propio sistema de educación a distancia

En ella se busca determinar la pertinencia y eficiencia:

- del material educativo;
- de los procesos de distribución y retorno de materiales;
- de la supervisión en la escuela y en la comunidad;
- de la organización y desarrollo de la fase presencial y las actividades del maestro durante los ciclos a distancia;

Evaluación de los Procesos

Este tipo de evaluación comprende los procesos propios del Plan Curricular, la administración del Programa, la capacidad de

autosostenimiento y de transferencia. Se pretende a través de esta evaluación:

- determinar de qué manera las fases presencial y a distancia propiamente dicha, permiten el desarrollo de los componentes de los módulos curriculares;
- analizar cómo la organización, el funcionamiento y responsabilidad del equipo responsable de la conducción del Programa contribuyen a la adecuada marcha del mismo;
- determinar de qué manera la forma cómo se desarrolla el Programa permite augurar que éste pueda mantenerse sin necesidad de apoyo externo, tanto en términos de personal como de financiamiento;
- Finalmente, esta evaluación desea averiguar la posibilidad de aplicar este sistema de profesionalización docente a otros Institutos Pedagógicos de la zona sur andina.

PROYECCION DE LA EXPERIENCIA

El CISE Y CETUC de la Universidad Católica del Perú han culminado su trabajo habiendo desarrollado todos los materiales requeridos para el funcionamiento del Programa. Se ha efectuado también la transferencia de responsabilidades al Instituto Superior Tecnológico y Pedagógico de Urubamba, contraparte de esta primera experiencia, y todo parece indicar que el proyecto que se inició hace cinco años se está consolidando. Sin embargo, los profesores universitarios que han estado comprometidos en él señalan que hay que hacer frente de manera sostenida a los siguientes retos:

- Procurar se haga efectiva la supervisión y asesoría de profesores del instituto pedagógico en las escuelas más lejanas. Se estima es necesario llegar por lo menos dos veces al año a cada participante.
- Vigilar la periodicidad y los procedimientos de circulación de los materiales de educación a distancia. Habrá que proseguir con la estrategia que combina múltiples vías de distribución-recepción, ya que ello posibilita el mantener la intercomunicación periódica establecida experimentalmente, condición fundamental en razón de las limitaciones en hábitos y habilidades para el estudio que demuestran los alumnos: periodicidad que tendrá que ser mensual durante los dos primeros años de estudio, para hacerse más flexible luego.
- Priorizar el uso de la radio-comunicación como apoyo al

maestro y forma efectiva de extensión a la comunidad, alternativa que resulta pertinente en un medio donde prima la cultura oral y no la escrita.

Además de haberse cumplido con el fin preestablecido en el Proyecto, las autoridades del Area de Educación y del Centro de Teleducación consideran que éste ha significado un valioso aporte al quehacer académico, pues ha permitido contrastar la experiencia habitual de estas unidades con la realidad de un tipo de formación al que la Universidad no estaba familiarizada, posibilitándose además que se incorporen al Plan de Estudios de la Facultad importantes elementos que han resultado del trabajo realizado en la zona andina.

En vista del éxito alcanzado en este Proyecto, demostrado por su impacto social, la Universidad, a través del Area de Educación, ha iniciado en el mes de Marzo de 1992 un nuevo Proyecto "Calidad de la Educación y Desarrollo Regional" que persigue aportar al proceso de regionalización del país, una educación con niveles de excelencia que gravite en la formación de los recursos humanos que demandan las regiones para construir el desarrollo y la paz.

PROBLEMAS Y TENDENCIAS DE LA UNIVERSIDAD EN AMERICA LATINA (*)

Agustín Lombana M. (**)

INTRODUCCION

Los propósitos de esta presentación son múltiples y a la vez directos e indirectos. Se pretende, fundamentalmente, identificar una serie de problemas y tendencias que presenta la universidad en América Latina, según su naturaleza, situación y realidad, para contribuir al conocimiento de sus principales requerimientos de gestión y administración. Dicha identificación con los consiguientes requerimientos mencionados nos llevarán luego a destacar, analizar y operacionalizar elementos y procesos para la fijación de políticas y mecanismos de capacitación en administración universitaria.

Esta presentación es, y así debe asumirse, sólo un marco inicial general, de necesidades, problemas y requerimientos de y para la administración universitaria, pero no como tema u objetivo final de este Seminario Internacional. Además de las limitaciones propias del autor, hay que mencionar las inherentes al tema mismo. La Universidad misma por lo que es, lo que intenta conducir y atender es un "sin fin" de problemas y cuestionamientos como lo son los procesos de las disciplinas que se investigan, se enseñan y se aprenden. Tan sólo desde esta perspectiva la lista de problemas y de tendencias sería interminable. Si a lo anterior se suman las características de los grupos y procesos que en ellas -en las universidades- se ubican, los problemas se vuelven y tornan entonces psicológicos, sociológicos, educativos, administrativos. A todo lo dicho viene a sumarse el aspecto financiero: escasez permanente, no importa las fuentes, frente a demandas heterogéneas y a procesos infinitos. Y para no cansar con enumeraciones, terminemos la lista diciendo que los problemas y la complejidad de los mismos están situados en América Latina. No hago innecesarios comentarios.

Pero no deseo que quede, ahora y de aquí en adelante, un ambiente y sabor pesimistas con tendencias derrotistas. Los problemas y tendencias de nuestra universidad latinoamericana son un reto en todos los sentidos: científico, docente, administrativo. Y hay que enfrentar el reto.

Definidos los objetivos y alcances de la presentación, y vistas las grandes limitaciones que ésta tiene por la cantidad,

*

Trabajo presentado al Seminario Internacional sobre Administración Académica; U. del Valle, Cali, Colombia; Septiembre 1989.

**

Vice-Rector Académico de la Universidad Javeriana; Bogotá, Colombia.

calidad y complejidad de la temática, los enfoques de la misma implican entonces prioridad selectiva y por lo tanto, relativa: Enfoque generalizante sin pretender ubicar todas las universidades en una concepción unitaria institucional. Precisamente uno de los problemas mayores es la diversidad de instituciones universitarias que operan en América Latina. Hay que intentar, sin embargo, ir a lo más general y común a todas ellas.

Se mirarán los problemas más desde la perspectiva de las funciones explícitas y tradicionales de la universidad que desde las implícitas. Las primeras son las conocidas de docencia, investigación y extensión o servicios. Las segundas se refieren a un sinnúmero de tópicos, entre los que vale la pena enumerar: postergar el ingreso a la vida de trabajo de cohortes de jóvenes, proveer de trabajo a grupos significativos de profesionales, realizar actividades artísticas, culturales, y deportivas; servir de factor de ascenso social, etc. La brevedad exigida al documento (y el tiempo concedido para la presentación) obligan a una enumeración indicativa de los problemas y tendencias, más que a una descripción analítica. En gran parte, ésta también sería redundante -y por ende- irrespetuosa, dado el tipo y calidad de los presentes y lectores. Somos universitarios. Será pues una presentación y un documento esquemático, insinuante, para cumplir con el objetivo, de crear interrogantes y polémica.

No presenta un marco explícito teórico, pero implícito lo tiene: hay problemas, complejos y permanentes, que hay que enfrentar positivamente bajo la exigencia de cambios y avances en la universidad latinoamericana y en nuestras sociedades.

De acuerdo con las sugerencias recibidas para la elaboración de esta presentación, "la base fundamental del evento será la experiencia de las Universidades del Sistema CINDA y de otras que participan en su Programa Latinoamericano de Gestión y Política Universitaria". Según ello, las fuentes de consulta principal fueron documentos y publicaciones del CINDA; la experiencia personal de trabajo universitario del autor; la consulta con colegas de dentro y fuera del país sobre algunos puntos y el estudio de algunos artículos y libros pertinentes. Fui selectivo en los temas y quise dar más énfasis a aquellos que no han sido referidos en documentos y reuniones.

Se tomarán la "investigación, la docencia, extensión y servicios" como categorías problemas con relación a la institución universitaria misma; a la sociedad donde ésta opera y a las interacciones entre las funciones; se hará referencia luego al "ambiente universitario" como problema mismo y se pasará de allí a los "procesos logísticos" y a la "administración de la administración", para desembocar luego en algunos "esquemas organizativos" -ya de por sí problemas- de la administración universitaria y facilitar con ello el paso a la temática

subsiguiente del evento.

LAS FUNCIONES UNIVERSITARIAS EXPLICITAS

La docencia

Desde hace ya varios años me vengo sintiendo incómodo con la denominación dada a una de las funciones explícitas de la universidad: "docencia". Tiene connotaciones -etimológicas hasta operativas- que implican verticalidad, niveles, sumisión, transmisión. Preferiría más el término "aprendizaje". Pero para evitar ciertas confusiones, permítaseme hablar de docencia-aprendizaje, analizando como factores importantes de su gestión lo que se refiere a sus actores, orientación y control.

a) Actores

* Profesores

Selección.

Los criterios de selección son múltiples, pero también contradictorios en algunos casos. La vocación del profesor universitario es uno de los determinantes en este aspecto. Hay una gran variedad de elementos: su anterior desempeño como estudiante; su actitud investigativa; su éxito profesional; su capacidad de "venta de servicios"; su ideología. En América Latina parecen primar en forma diferentes algunos de estos, según los países, las instituciones y lógicamente las áreas disciplinarias.

Poco, parece, se explora la vocación en sí misma en conjunto con la capacidad real y calificada universitaria, científica y profesional. La universidad generalmente tiende, y parece que en el futuro ésto se incrementará, a permitir que exista una auto-selección: los profesores eligen y seleccionan sus nuevos colegas. Una breve revisión de algunos sistemas indica que además de lo anterior (auto-selección), existen criterios generales -para toda la universidad- y específicos para cada área disciplinaria (Facultad o Departamento). La práctica y la experiencia parece demostrar que hay un gran distanciamiento entre los criterios y la operación real de selección.

El favorecimiento de un colegaje fundamentado en la extracción de la misma universidad, de una determinada ideología y de afinidades disciplinarias interesadas, conduce a repercusiones graves y crónicas: incesto académico y pluralismo mutilado y elitismo (de muchos sentidos). A lo anterior debe agregarse la presión, y a veces gran control, de las agremiaciones de profesores -internas y externas a las universidades- sobre los procesos de selección. Las exigencias de este punto sobre la

administración universitaria son importantes y determinantes. Grandes problemas universitarios latinoamericanos se gestan en la selección del profesorado y en la escasa o mala inducción e identificación de los mismos con la universidad. Parece que cuando se logra una efectiva compatibilidad entre criterios objetivos (capacidad investigativa -docente-vocación-espíritu universitario-salario adecuado), con una adecuada participación del grupo o departamento del área disciplinaria y una aplicación real de dichos criterios, se fundamenta una gran base universitaria.

** Dedicación y ejercicio

Sobre estos puntos, particularmente sobre el segundo, se han escrito volúmenes. Pongamos algunos aspectos en claro: La total dedicación (contratación exclusiva o tiempo completo) si no va acompañada de otras características, no puede aducirse como beneficio docente. A veces, y en universidades oficiales o públicas, hay por este hecho tendencia a aislamiento, aburguesamiento y baja en eficiencia y por lógica en la calidad del desempeño.

No todas las disciplinas y carreras requieren del profesorado similar exigencias en cuanto a dedicación. La vinculación del profesorado por "cátedra", "curso" o por "horas" es nociva para la docencia-aprendizaje. Lamentablemente en la organización de currículos o programas de estudio que se realizan vespertina o nocturnamente, esta forma de contratación tiende a generalizarse y a tolerarse. Buena parte de la baja calidad de tales programas se debe a la ausencia de un cuerpo profesoral de mayor dedicación.

El ejercicio de la docencia es uno de los aspectos más decisivos y complejos en la universidad y para la administración universitaria. Hay un gran determinismo del ejercicio docente, nacido y desarrollado en las experiencias de aprendizaje del profesor. Nadie hace lo que no sabe: "Como yo aprendí así se aprende". Por lo tanto, aún en América Latina hay en nuestros sistemas educativos incluidas, claro está, las universidades, prevalencia de lo memorístico. Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple transmisión del conocimiento.

La universidad latinoamericana está y seguirá siendo presionada por los estudiantes cuya exposición a otros métodos no tradicionales de aprendizaje en la escuela secundaria, demandan cambios radicales en las conductas del profesorado. La inclusión del computador, por otra parte, tiende a individualizar más el proceso de aprendizaje y el profesor se verá gradualmente forzado a ser más un proveedor y facilitador de oportunidades que a continuar como dueño del "saber de los estudiantes".

Este proceso, que realmente es un cambio substancial en nuestras universidades, requiere de un gran conocimiento por parte del profesor, y de aquellos por encima de él en la estructura universitaria, del manejo y control de las innovaciones. Sin embargo, una de las permanentes ausencias en la administración académica universitaria en nuestros países es la de la incorporación y manejo de innovaciones.

El profesor latinoamericano en nuestras universidades se verá enfrentado dentro de pocos años, a la necesidad de sustituir racionalmente la metodología tradicional por una pluralidad de métodos. No se abandonará ni la clase magistral; ni el seminario reducido; ni las prácticas dirigidas o supervisadas: lo que en ellas variará será ante todo la actitud de profesores y estudiantes, su mutua relación y el proceso de aprendizaje de unos y otros. Si el profesor como "administrador" y la universidad toda integralmente no planifican el proceso el resultado será una frustración de profesores y estudiantes con catástrofes para la universidad y la sociedad.

El profesor tiene que aprender a aprender en forma diferente para poder compartir y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La universidad requerirá de gran agilidad para proveer recursos capaces y suficientes de biblioteca, laboratorios, computadores, etc.

El cuello de botella mayor que seguirán afrontando nuestros profesores y universidades por algunos años, particularmente impactante para ciertas áreas como las de ciencias naturales y técnicas, es la incapacidad de recibir y proveer la información actualizada. La producción y difusión de contenidos científicos y técnicos en la universidades latinoamericanas es uno de los factores fundamentales para el subdesarrollo de estas instituciones y de sus sociedades.

Pero la información a su vez, y en otra perspectiva, tiene que ver con "contenidos". Aquí, entonces, anotemos simplemente que ellos en sus currículos de nuestras universidades, y por lo tanto el ejercicio por parte del profesor son dispersos e irrelevantes. Falta integración de contenidos en sentido vertical dentro de una misma área y horizontal con otras áreas y disciplinas. Las universidades, en general, carecen de mecanismos que les permitan en forma permanente y objetiva incorporar y traducir las necesidades y demandas de la sociedad que la circunda y a la que pretende servir. Relaciones específicas y apropiadas entre profesorado-estado-industria-empresa, empiezan apenas a esbozarse.

La estructura, entonces, de los estudios universitarios latinoamericanos es dispersa y confusa. Hay que revisar y reorganizar en muy corto tiempo los estudios con relación a: ciclos básicos; ciclos profesionales; postgrados y educación

continuada o permanente. Las exigencias para la administración académica en estos puntos reclaman una gran capacidad de coordinación con una clara diferenciación de objetivos en los niveles y una acertada orientación y supervisión de la labor del profesorado.

*** Estabilidad y promoción

Tal vez uno de los aspectos de mayor cambio y controversia en las universidades en el mundo es el de la estabilidad del profesorado. Mientras en los países latinoamericanos se lucha por una estabilidad indefinida (al menos en muchas universidades públicas y oficiales), en grandes y calificadas universidades de Estados Unidos y ahora por ley reciente de julio de 1988 en Inglaterra, la famosa "tenure" desaparece. ¿Cuál será, en el próximo futuro, la tendencia en nuestras universidades? Me atrevo a predecir que por razones puramente políticas los gobiernos no modificarán para las universidades públicas las normas ya existentes para garantizar estabilidad, pero que indirectamente se tomarán medidas para que la contratación del profesorado no se realice por tiempo indefinido. Será este, creo, uno de los campos previsible de próximo y gran conflicto entre la administración central universitaria por un lado, y los profesados y sus gremios, por otro.

La promoción del profesional es otro aspecto crítico en el presente que se agudizará en el futuro próximo y que será siempre de difícil administración. Fundamental en ello es la dificultad en encontrar, definir y aplicar criterios de evaluación del ejercicio docente e investigativo. El fenómeno de la evaluación del profesorado se vuelve más complicado cuando cada vez más depende en nuestras instituciones de la intervención del estudiantado, que, en ocasiones mezcla lo político con lo académico en la evaluación, y que por otra parte, por ser el estudiantado siempre un grupo transitorio en la institución, las características grupales exigen gran flexibilidad y "acomodo" del profesorado.

Los programas de capacitación, dentro y fuera de la universidad, que se ofrezcan al profesorado para su perfeccionamiento y actualización tendrán una gran demanda, ya que es una herramienta de especial significado, tanto para la promoción misma cuanto para la real capacitación del profesorado, y por lo tanto, para la calidad de la docencia, así como también para el manejo de iniciativas y gratificaciones.

* Estudiantes

Selección.

El fenómeno más notable y característico de las dos últimas décadas en las universidades latinoamericanas, tomadas como un universo, es el crecimiento cuantitativo de su población estudiantil. Por distintas razones: políticas de democratización; presiones sociales coyunturales; extensión del sistema de educación secundaria; situación financiera de las universidades privadas; incorporación de la mujer; etc., las huestes estudiantiles aumentaron el tamaño de instituciones ya existentes, pero sobre todo, obligaron a la creación de otras nuevas de diferentes tamaños, características y niveles. La diversificación académica se incrementó y la calidad universitaria se vio afectada.

El fenómeno parece que continuará con ciertas características como:

- . Heterogeneidad de la población demandante en cuanto a sus características sociales, económicas, culturales, y por ello en capacidad intelectual.
- . Aumento de la demanda de educación universitaria de pregrado por personas de edad superior a 25 años, empleadas formalmente. Las facilidades en instituciones estatales y empresas privadas impulsan este fenómeno.
- . Presión para ingreso a programas de postgrado y de educación de post-título o continuada. Como fenómeno sociológico natural, a medida que se ensancha el cubrimiento de la población estudiantil de pregrado, la sociedad en general y las instituciones laborales en particular exigen un nivel más alto de preparación para reconocimiento de mayor status y para vinculación o permanencia de los profesionales en el trabajo. Estos y otros factores llevan claramente a plantear interrogantes fundamentales a la administración académica de nuestras universidades para los próximos años en cuanto a:
 - . Sistemas de selección que, sin bajar la calidad al ingreso, permita el acceso a un mayor y más heterogéneo grupo de estudiantes; o sistemas de selección a través del ingreso masivo con filtros posteriores y sus consecuentes riesgos políticos internos; o la consciente tolerancia a una baja de la calidad abriendo las puertas indiscriminadamente, sin filtros posteriores y superpoblando la oferta de trabajo profesional. Ampliación de la capacidad física.
 - . Extensión y total reorganización del número y carga académica del profesorado.
 - . Aumento de la capacidad financiera de las universidades públicas.
 - . Crecimiento del número de instituciones privadas y públicas.

** Participación

Tema tratado y maltratado. Baste con anotar que individual y colectivamente, el estudiantado buscará mayor participación en el proceso de aprendizaje y en toma de decisiones referentes al mismo. Las repercusiones de este hecho para la administración son múltiples:

- . Necesidad de incrementar y diversificar oportunidades de aprendizaje.
- . Aumento en los costos para provisión de facilidades físicas servicios y equipos.
- . Mayor complejidad en la coordinación académica, particularmente en sentido horizontal, es decir, entre áreas.

*** Evaluación

Tema también ampliamente debatido en foros y escritos. Es importante tener en cuenta la necesidad de crear mecanismo de seguimiento de las diferentes cohortes estudiantiles una vez que egresan de la universidad. Tal vez las principales fallas en la planeación y programación curriculares se deben a la ausencia de indicadores objetivos del desempeño de los profesionales 10 o 15 años después de egresados de la universidad. En nuestras universidades se toman las decisiones de cambio y orientaciones curriculares más sobre los resultados de las calificaciones de los estudiantes y sus observaciones, y mientras están en la universidad, que de su desempeño posterior. En esto las relaciones de la administración académica con las asociaciones de egresados debiera ser fundamental.

b. **Orientación y control de la docencia.**

Si hay algo etéreo, pero trajinado en las universidades latinoamericanas, casi desde comienzos de este siglo, es la "autonomía". Los gobiernos la violan; la política la desconoce; y los estudiantes la enarbolan en todas sus manifestaciones. No es el caso hacer aquí un análisis de la misma. El propósito al haberla mencionado es el de llamar la atención sobre su efecto en la docencia-aprendizaje, particularmente en cuanto a la orientación de la misma se refiere y su relación, tanto con la autonomía universitaria y de ella -orientación docente y autonomía-, con los requerimientos administrativos.

No sé cómo se administra la autonomía. Lo que si he percibido es que universidades públicas y privadas en América Latina, por distintas causas, pero sobre todo por presiones financieras, han venido permitiendo la ingerencia de entes extraños en la orientación de la investigación y de la docencia universitaria. Hace pocos meses tuve la posibilidad de hacer un pequeño análisis

sobre las políticas de las principales Fundaciones estadounidenses y europeas que colaboran con nuestras universidades. Y sin sorpresa mayor, claramente pude concluir que consciente o inconscientemente un número considerable de universidades ha venido orientando sus políticas de investigación y docencia dentro de los marcos dados por esas Fundaciones. No juzgo tales políticas. Es un ejemplo de cómo la orientación de investigación y docencia aprendizaje puede ser manejada por fuerzas externas y a veces extrañas a la universidad. Y ¿dónde está el papel de la administración universitaria en esto? Con simplicidad cercana a la ingenuidad, afirmo que en los próximos años las presiones gubernamentales, de las agencias financiadoras públicas y privadas será mayor.

Y creo que, además de la administración central, el profesor, el investigador de nuestras universidades tiene, como principal administrador de los procesos docente e investigativo, la necesidad de afrontar un reto, casi permanente, pero definitivo, para la llamada autonomía universitaria: ella definitivamente reposa sobre los investigadores y los profesores. Dentro de este mismo tema, permítaseme mencionar, brevemente, lo relacionado con "valores". Ya hace años se superó aquello de la ciencia o la disciplina "puras". Los valores y autovalores no son ajenos sino parte de la investigación y la docencia. Y a nadie se escapa la situación por la que atraviesan muchos de nuestros países y las implicaciones de los "valores" en tales crisis. Las necesidades no pueden ser ajenas a ese problema. Es real. Y cómo se "administran" los valores en la universidad, y en tal sentido la relación de la universidad con la sociedad? ¿Es el pluralismo valorativo la solución?

La investigación.

CINDA ha dedicado y está dedicando muchos de sus esfuerzos a analizar esta función y a implementar acciones que catalicen procesos innovativos en las investigaciones y en su administración. No entraré acá al análisis de lo que es y puede ser la investigación, sus tipologías y alcances. Dados los propósitos de este encuentro me centraré en los tópicos más problemáticos de esta esencial función universitaria y en sus posibles tendencias en relación con la gestión universitaria.

a) **La organización general de la investigación en la universidad.**

Es evidente que sólo hace relativamente muy poco tiempo la universidad latinoamericana se dio cuenta de que la organización que tenía se centraba exclusivamente sobre y para los procesos docentes. Se ha emprendido ya la tarea de incorporar formalmente la investigación a la organización de la universidad. Entre los

interrogantes y desafíos de esta tarea, merecen destacarse: Los "tiempos universitarios" de la investigación y la docencia son diferentes.

Los parámetros de financiamiento, de costos y remuneraciones crean patentes desniveles que no pueden ocultarse sino enfrentarse. La promoción, venta y difusión de la investigación requieren de "agentes especializados", a menudo ajenos y extraños a la vida tradicional universitaria.

b) **.Qué se investiga?**

Las decisiones académicas sobre qué se investiga son reales dilemas para la administración de las universidades. No se puede, institucionalmente, apoyar todo lo que se quiera investigar dentro de la institución. En una concepción sana del avance científico y tecnológico, esto sería, dentro de parámetros racionales, lo deseable y conveniente. Pero es imposible hacerlo todo y auspiciarlo todo, hay que seleccionar y escoger, y entonces:

.Quién debe hacerlo? .Bajo qué parámetros? .Se puede planear la investigación como producción de bienes materiales en una empresa? .Conviene hacerlo?

Las tendencias que se observan son que, en los próximos años, las universidades tendrán que fijar claras líneas de investigación en las diferentes áreas disciplinarias, si desean obtener financiamiento interno de su país y externo de diversas agencias. Hay que hacer compatible esta acción con los intereses de los investigadores, con las necesidades reales y con la llamada autonomía universitaria. Hay que desarrollar una gran capacidad negociadora que impulse acertadas acciones internas en la universidad y externas a ella.

c) **.Quién investiga?**

La tendencia que considero prevalecerá en los próximos años es la de que los investigadores no necesariamente tienen que ser "todos" en la universidad. La investigación es un proceso formal e institucional que exige gente capaz y especial para hacerla: los investigadores. Ello no implica que la actitud, espíritu y actuar investigativo informal no deba ser exigencia y condición para todos los profesores.

Esta clara diversificación de roles y trabajo universitario crea y producirá serios enfrentamientos entre grupos de investigación y el resto de la academia.

Investigación y docencia.

Las consideraciones anteriores llevan muy simplemente a plantearle a la administración universitaria cómo organizar y administrar conjuntamente docencia- aprendizaje e investigación, cuando los procesos tienden formalmente a diferenciarse cada vez más; cuando los agentes de uno y otro pueden ser y en muchos casos no son siempre los mismos; cuando el financiamiento requiere parámetros y a veces en cuanto a tiempos y controles.

Extensión y servicios.

Gran parte de este tema acaba de ser cubierto a través de un Encuentro de Directores de Desarrollo, Prestación de Servicios y Cooperación Internacional, organizado por el CINDA y celebrado en la Pontificia Universidad Javeriana. La agenda de dicho Encuentro planteó los interrogantes y tendencias más predominantes y relevantes para la Administración Universitaria: Cada vez es más importante y necesaria la vinculación real y permanente de la universidad y el Sector Productivo. Los mecanismos deben ser formales y operativos, sin burocratización de los mismos.

Hay áreas concretas en las cuales el Sector Productivo demanda servicios de la universidad. La organización y coordinación de estas tareas requiere gran tacto para no competir con la estructura existente y por lo tanto para no duplicar recursos humanos y físicos.

LA ADMINISTRACION UNIVERSITARIA

El medio ambiente universitario.

Aunque no es muy analizado en eventos universitarios, considero que éste es uno de los retos mayores para la administración universitaria en los próximos años. El rendimiento y la eficiencia en el trabajo tiene mucho que ver con la tranquilidad del medio ambiente del trabajo. En las universidades, por otra parte, la fragmentación disciplinaria y la organización departamentalizada o por Facultades, lleva a que las relaciones entre áreas sean frías y, en muchas ocasiones, tensas. A lo anterior se suma el ambiente duro de las ciudades donde se ubican la mayoría de nuestras universidades latinoamericanas.

Creo entonces, que la administración universitaria debe también mirar en los próximos años a aspectos concretos que tienen que ver con el bienestar universitario y que ello no puede sólo aplicarse a los estudiantes. Profesores, empleados y directivos deben estar también involucrados en programas concretos. No parece

necesario entrar a una descripción analítica de tales posibles acciones, su enumeración parece ser suficiente:

- . Salud física y mental. Atención y asesoría.
- . Deportes
- . Cultura
- . Facilidades físicas para estudiantes, profesores y empleados.

Dos anotaciones importantes sobre los requerimientos administrativos del llamado "bienestar universitario":

Su creciente incidencia en el presupuesto.

Necesidad de que sus facilidades y programas estén al alcance de todos.

Procesos logísticos de apoyo a la academia.

Hay ciertos procesos logísticos de apoyo a la academia que son, en el momento de su aplicación, determinantes en el funcionamiento de la vida universitaria, y que tienen gran influencia en la eficiencia de la administración académica. Hay que enfatizar que a medida que aumenta el tamaño de la universidad estos procesos requieren especial atención.

- . Admisiones y matrículas
- . Registro académico
- . Biblioteca y Centro de Documentación
- . Equipos (entre ellos computador) y laboratorios
- . Planta física: aulas, auditorios.

La Administración de la Administración.

La realización de la labor administrativa requiere de grandes procesos permanentes generales y bien institucionalizados que permitan el funcionamiento universitario adecuado. Estos procesos han sido ampliamente tocados y analizados en varios eventos y encuentros anteriores. Voy sólo a recordarlos:

a) Planeación universitaria.

Tarea ésta que en los últimos años ha recibido un impulso grande y rendido grandes frutos en nuestras universidades. No parece, sin embargo, que la sola creación y puesta en marcha de Oficinas de Planeación sea suficiente para que la tarea se considere cumplida. Se requiere además:

Gran atención a la capacidad de la entidad para operar dentro de un determinado entorno y servir a la comunidad. Un enfoque

hacia la misión y los propósitos fundamentales de la entidad.

Flexibilidad y adaptabilidad a nuevas circunstancias.
Procedimientos convergentes e iterativos para identificar objetivos críticos y los medios para lograrlos.

Participación organizada desde la base.

Presencia activa, permanente y sustantiva de las directivas en su gestión y desarrollo.

b) Autoevaluación consecuente con los puntos mencionados en lo referente a Planeación.

c) Financiamiento.

Este tema, como lo anoté anteriormente, ha sido amplia y profundamente analizado por el CINDA en Seminarios y Publicaciones. Voy a tomar lo que Iván Lavados resume en uno de sus escritos sobre Financiamiento Universitario, y que tiene que ver con tendencias y desafíos futuros:

"Desde un punto de vista estrictamente financiero es indispensable que las universidades diversifiquen sus fuentes de ingresos y racionalicen el gasto que realizan.

El conocimiento y la gestión profesionalizados en relación a la prestación de servicios, a la cooperación internacional, a las exenciones tributarias y a las empresas universitarias, constituyen oportunidades de la mayor significación.

Por otra parte, es necesario vincular más estrechamente el gasto universitario a las prioridades institucionales reales. En este sentido se plantean enormes desafíos en torno a temas como los siguientes:

- . Nivel y estructura de las remuneraciones.
- . Beneficios estudiantiles.
- . Inversión y equipamiento.

En el contexto señalado se puede postular que deberían consolidarse las formas institucionales de programas y proyectos, lo que podría mejorar la eficacia y eficiencia de la actividad universitaria y, obviamente, una mejor asignación y uso de los recursos disponibles.

d) Capacitación.

Uno de los elementos fundamentales para poder mantener la administración actualizada y eficiente, es la capacitación

permanente de todas las personas que trabajan en la universidad. Dado que el objetivo final de este Seminario tiene que ver con Programas de Capacitación y que este tema llevará la mejor parte del evento, no creo conveniente entrar aquí en un análisis sobre el mismo.

e) Literatura y plomería.

Tal vez parece algo insólito y con algo de sentido irónico hablar de la administración bajo un enfoque de "literatura y plomería". Quizás, nó.

James March es uno de los estudiosos de la administración que ha dedicado muchas de sus investigaciones a la administración universitaria. En oportunidad reciente en la Universidad de Stanford, le escuché algunos conceptos que iban enmarcados bajo "literatura y plomería", me interesé y posteriormente he profundizado sobre ello .

Muchos de los principios, dice March, que orientan la administración universitaria tiene que ver con los postulados que utilizan los grandes héroes de la literatura occidental. Basta, por ejemplo, tomar El Quijote, para poder tener un buen ejemplo de ello.

- . Total entrega a una misión.
- . Obsesión por ella.
- . Imaginación desbordante.
- . Liderazgo infatigable. Paciencia.
- . Trascendencia y sentido práctico.
- . Ironía con humor.
- . Conocimiento profundo de la naturaleza humana.

En otras palabras, la administración universitaria deriva muchos de sus principios no de la lógica y organización de los grandes principios administrativos. Hay relación con ellos. Pero son más determinantes aquellos postulados surgidos de la naturaleza misma de lo que la universidad maneja y de quienes están en ella: las disciplinas -sus fines teóricos y procesos de investigación múltiples, geniales, rutinarios- y profesores investigadores en continua relación con jóvenes, rebeldes, inquietos, críticos, incansables.

Y la "plomería": es algo simple, elemental, pero real y válido. Las universidades son altamente sensibles a los detalles administrativos. Si lo pequeño, lo diario, lo elemental no funciona, la maquinaria se desajusta y la imagen universitaria se deteriora con grandes repercusiones. Si los salones no están organizados y disponibles cuando toca; si el correo y la comunicación interna no son ágiles; si la papelería no está lista;

si los baños no funcionan, la universidad sufre y se estremece. Este aspecto es aplicable a toda empresa.

f) Esquemas organizativos.

En cada universidad priman algunos esquemas organizativos o administrativos. Pero en general hay una mezcla de varios. Mirando hacia el futuro, es conveniente tener claridad de cuáles son los que hoy están presentes y cuáles son los que se desean y convienen que estén en el futuro.

. El "competitivo".

La universidad es y refuerza una entidad que ofrece servicios en un amplio mercado. Estudiantes, profesores, las agencias gubernamentales y privadas, reciben y dan. Así se ve la universidad y ve a las otras universidades y a la sociedad misma. La administración es una especie de "empresario". Se establece el tipo de organización que favorezca y maximice su posición en el mercado de acuerdo a las "fuerzas del mismo".

. El "de objetivos".

Se asume que la universidad tiene uno o varios "objetivos muy claros y definidos, generalmente dados por un grupo que la regenta (político, industrial, religioso, etc.). La organización y las funciones se plasman y realizan para cumplir esos objetivos. Este modelo presupone siempre que los objetivos pueden y están muy bien definidos y que, operacionalmente, la "tecnología" de la universidad está también muy "definida" y "bien entendida".

. El "negociador".

En este modelo se percibe fundamentalmente a la universidad como una organización compuesta por "intereses en conflicto". Los estudiantes quieren su tipo de educación; y los profesores y los investigadores quieren enseñar "sus conocimientos" y hacer "su investigación". Se negocia entonces a través de la administración. Hay representaciones de los grupos interesados y auditaje constante de ellos.

. El "democrático".

La universidad se concibe como una "comunidad" de rasgos muy "políticos" con una especie de electorado heterogéneo: estudiantes profesores, empleados, dueños y otro grupos. Se elige el Presidente o Rector, a veces hasta los Vice-Rectores y Decano y estos entran a administrar en nombre del electorado. Promesas y frustraciones. Coaliciones.

. El "de consenso".

El modelo de gobierno y de autoridad descansa aquí en procedimientos basados y para asegurar real o aparente "unanimitad". Se expresan opiniones, se buscan alternativas y se orienta hacia el "consenso". Hay sistemas de consenso más "abiertos" o más "cerrados".

. El "anárquico".

Más suavemente denominado de "laissez-faire". Cada persona es capaz y muy responsable de tomar sus propias decisiones. Profesores deciden qué, cómo y cuándo enseñar. Estudiantes deciden qué y cómo aprenden. La coordinación es la mínima.

. El "autoritario y dueño".

Alguien o alguno -persona o grupo- se toma la institución a nombre de algo: lo piden, lo exige el momento, la tradición, la revelación, etc. Se puede perpetuar en el gobierno universitario porque él decide todo según su juicio. Surge mucho más cuando los conflictos no son bien y oportunamente resueltos.

Como se dijo estos modelos casi nunca aparecen "puros" en cada universidad. Y hay otros, por supuesto surgidos de otras categorías y paradigmas. Importante para la administración y para la capacitación de la administración universitaria, es saber cuáles existen en la universidad latinoamericana y para cuáles está formando y capacitando.

ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE SUA NATUREZA E DESAFIOS (*)

Victor Meyer J. (**)

I. Introdução

A Universidade, como organização, desempenha um importante papel no cenário econômico, tecnológico e social no mundo moderno: forma profissionais para atuarem nas mais diversas áreas, produz conhecimentos como resultado das investigações realizadas e, aplica conhecimento na solução dos problemas sociais. Trata-se, na verdade, da única organização social que agrupa tais funções.

A estas funções típicas que caracterizam a Universidade, quais sejam ensino, pesquisa e extensão, soma-se uma quarta função: a administração universitária que embora presente nos diversos escalões da estrutura organizacional, sómente nas últimas décadas começa a fazer parte do rol das preocupações dos dirigentes universitários.

Nos Estados Unidos, na década de 1960, ocorreu uma expansão rápida e diversificada do sistema universitário, ocasião em que se passou a dar maior ênfase ao planejamento, ao processo orçamentário e à utilização do espaço físico das organizações universitárias. Ao mesmo tempo, estudos dos problemas administrativos das universidades, passaram a ter maior destaque, com a criação e expansão de programas de mestrado e doutorado neste campo, especialmente junto a escolas de educação. O objetivo destes esforços era o de preparar especialistas para diversas posições administrativas e desenvolver a capacidade de investigação na área. Hoje em dia um número expressivo de universidades americanas possui programas de Pós-Graduação nesta área, assim como observa-se a existências de vários institutos ou centros de pesquisa voltados à administração universitária espalhados por todo o país.

Na América Latina, por outro lado, a situação é bem diversa: experimenta-se uma expansão quantitativa do sistema universitário e critica-se a performance da universidade, especialmente sua ineficiência na utilização de recursos, sua administração lenta e emperrada, seus currículos inadequados à realidade, sua ineficácia no atingimento de objetivos organizacionais e sua inabilidade em lidar com questões sociais mais relevantes. Praticamente inexitem programas ou centros que preparem recursos humanos qualificados na área da administração universitária, de forma contínua e

*

Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração Universitária, Universidad de Costa Rica, agosto de 1988.

**

Professor do Curso de Pós-Graduação em Administração. Coordenador do Programa de Mestrado em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.

sistemática, exceção feita aos casos do Brasil e Colômbia, a serem mencionados mais adiante neste trabalho.

Nos Estados Unidos da América ou em qualquer país da América Latina a organização universitária depara-se com um paradoxo que a desafia: segundo Herbert Simon (In: Keller, 1983) as universidades são instituições que treinam profissionais e são dirigidas por amadores. Ou seja, administradores são preparados para gerenciar os negócios de uma organização qualquer, aplicando conhecimentos e desenvolvendo habilidades resultantes de sua aprendizagem acadêmica. Contudo, estes mesmos conhecimentos administrativos são sequer utilizados pela própria universidade que os ensina. Se isto é verdadeiro para países mais desenvolvidos também o é para os países latino-americanos onde predomina a escassez de recursos econômico-financeiros, a instabilidade das instituições políticas e sociais, a descontinuidade administrativa e a improvisação gerencial.

O objetivo deste trabalho é examinar a administração universitária como campo de atividade e área de estudo. Posteriormente são analisados alguns desafios da administração universitária latino-americana, destacando-se o caso brasileiro.

II. A Administração Universitária como Campo de Atividade

Como qualquer atividade a administração universitária possui um campo ou área de atuação específica, qual seja: o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração numa organização atípica e complexa como é a universidade.

O próprio termo "administração universitária" tem sido usado ora para significar o gerenciamento das atividades meio de uma organização universitária, ora para referir-se às funções administrativas exercidas na área fim. Observa-se, na prática, três níveis de administração: o primeiro, chamado administração superior onde se enquadram os Conselhos Superiores (Universitário, Curadores, Ensino, Pesquisa e Extensão) responsáveis pela formulação das diretrizes, a organização e supervisão de sua implementação bem como pelas decisões mais relevantes, nas áreas da administração, finanças, ensino, pesquisa e extensão, respectivamente.

Enquadram-se também na chamada administração superior o Reitor e seu gabinete, Vice-Reitor, Pró-Reitores e suas respectivas estruturas administrativas de apoio. As Pró-Reitorias têm a responsabilidade de, no seu âmbito específico de atuação, executar as políticas da organização desenvolvendo todas as atividades necessárias para tal fim.

O segundo nível, chamado de administração acadêmica, abrange as atividades de administração afetas às unidades acadêmicas ou seja Direção de Centros, Faculdades, Escolas ou Institutos, Chefias de Departamento e Coordenadorias de Curso.

Num terceiro nível, denominado administração da atividade-meio, estão localizadas as administrações daqueles órgãos que desenvolvem atividades não instrucionais e que servem de apoio à área fim da organização. Aqui se enquadram órgãos como o Departamento de Recursos Humanos, Departamento Financeiro, Departamento de Registro Acadêmico, Departamento de Apoio Estudantil, Departamento de Serviços Gerais (transporte, comunicação, material, etc.). Somam-se a estes órgãos outros como a Biblioteca Central, Editora, Restaurante Universitário, Processamento de Dados, Livraria Universitária, Residência Estudantil, Hospital Universitário, Museu, dentre outros.

Como se pode perceber, a atividade "administração universitária" é bastante abrangente e diversificada exigindo de quem a exerce, nos diferentes níveis, habilidades e competências distintas. A atividade de administrador universitário é normalmente exercida por professores e técnicos que, na sua quase totalidade, não possuem qualquer formação ou treinamento em administração universitária. Isto faz com que estes administradores tenham na sua própria vivência funcional o aprendizado necessário ao desempenho do cargo ou função através de um processo de ensaios e erros. Aprendem desta forma a ser Reitor, Pró-Reitor, Diretor de Escola, Chefe de Departamento Acadêmico ou Diretor de Departamento Administrativo.

Um outro aspecto que agrava esta situação de despreparo dos administradores universitários é a descontinuidade administrativa, já que a mudança de dirigentes, nos escalões mais elevados da organização, conduz a uma troca constante da equipe, perenizando o problema. Este fato dá margem à prática do amadorismo na administração universitária situação esta agravada pela falta de incentivos a uma preparação técnico-profissional do administrador universitário.

Para melhor se compreender a complexidade da administração universitária torna-se necessário o exame de algumas características organizacionais da universidade, contrastando-as com as de uma empresa. Estas características estão identificadas no Quadro I, a seguir.

QUADRO I - ANÁLISE COMPARATIVA: UNIVERSIDADE x EMPRESA
CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS

Características	Universidade	Empresa
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Difusos - Prestação de serviços (públicos) (não lucrativos) - Pouco Consensuais 	<ul style="list-style-type: none"> - Definidos - Econômicos (lucro) - Consensuais
TECNOLOGIA	- Múltipla, Complexa, Indefinida	- Definida
ESTRUTURA	<ul style="list-style-type: none"> - Burocracia Centralizada (Universidade de Menor Porte) - Burocracia Descentralizada /Fragmentada (Universidade de Maior Porte) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hierarquizada - Claramente definida - Poder e Propriedade - Estrutura Centralizada e Integrada (Pequenas Empresas) - Estrutura Descentralizada (Médias e Grandes Empresas)
PARTICIPANTES	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigentes - Professores - Funcionários - Alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Acionistas - Dirigentes - Técnicos e Trabalhadores
CLIENTELA	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos - Comunidade em Geral - Comunidade Científica 	- Clientela
PRODUTO	- De difícil mensuração	- Quantificável
ADMINISTRAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Ausência de Padrões de Performance - Limitada utilização dos princípios administrativos - Utilização menos racional dos recursos disponíveis - Ausência de sistema de avaliação organizacional - Utilização de instrumentos qualitativos pouco sofisticados 	<ul style="list-style-type: none"> - Padrões de Performance Definidos - Alta utilização dos princípios administrativos - Utilização racional dos recursos disponíveis - Compromissos com resultados - Desempenho Organizacional medido por variáveis (instrumentos quantitativos de análise) - Retorno sobre o Investimento

		- Custo/benefício
PROCESSO DECISÓRIO	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalidade política - Decisões baseadas no interesse político/social - Participação de diversos grupos de interesse - Unidades autônomas de decisão (anarquia organizada) 	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalidade econômica - Decisões baseadas em fatores econômicos e quantitativos - Sistema integrado de decisão
AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> - Estável (relativamente) - Menos vulnerável a fatores ambientais 	<ul style="list-style-type: none"> - Competitivo - Altamente vulnerável a fatores ambientais

A compreensão das diferenças entre "Universidade" e "Empresa" é fundamental para se perceber melhor a natureza e as peculiaridades da administração universitária. Assim, ao se examinar as características específicas da "Universidade" destacam-se os seguintes aspectos:

- a) finalidade de prestar serviço de interesse público, tendo objetivos difusos e pouco consensuais;
- b) estrutura organizacional descentralizada, especialmente no caso das universidades de maior porte, enquanto que nas de menor porte é encontrada uma estrutura mais centralizada;
- c) a utilização de tecnologia - conjunto de técnicas, métodos, processos e instrumentos, de natureza complexa, múltipla e de difícil rotinização;
- d) existência de grupos de participantes distintos. Enquanto dirigentes e alunos mudam periodicamente, professores e funcionários são relativamente estáveis na Universidade. Estes participantes, por sua vez, possuem necessidades e expectativas que os distinguem entre si;
- e) na empresa o produto final da ação organizacional tende a ser quantificável, enquanto na universidade o produto é de difícil mensuração, havendo sobreposição entre eles. Assim, por exemplo, o número de alunos graduados poderia se constituir num dos chamados produtos, bem como a quantidade de pesquisas desenvolvidas e de serviços prestados à comunidade. Contudo, esta forma de mensuração não faz distinção das influências recíprocas existentes entre estes produtos assim como não se isolam variáveis que afetam,

qualitativamente, os mesmos.

- f) quanto administração observa-se uma ausência de padrões de desempenho nos diversos escalões. Há uma limitada utilização dos princípios e técnicas administrativas. Estas tendem a ser mais exercitadas na administração das atividades-meio. Uma vez que não há padrões de desempenho definidos, inexiste um sistema de avaliação institucional na universidade e quando existe, é setorial e utiliza-se de instrumentos qualitativos pouco sofisticados. Não há preocupação maior com o uso racional dos recursos disponíveis (eficiência);
- g) quanto ao processo decisório, predomina a racionalidade política com decisões baseadas em interesses político-sociais particularísticos. Diferentemente da empresa, na organização universitária observa-se a participação fluida de diversos grupos de interesse (professores, alunos, funcionários) na tomada de decisões. Esta caracteriza-se por decisões isoladas que ocorrem sem maior integração com outros níveis de decisão na organização (anarquia organizada).

O sociólogo J. Victor Baldrige (1971) ao examinar formas de governo da universidade propôs um modelo político que se caracteriza pela análise de conflitos existentes entre grupos de interesse, através da negociação, barganha e influência política que permeiam o contexto social da organização;

- h) assim como a empresa, a universidade é sensível a fatores ambientais externos possuindo relativa estabilidade institucional que em geral não é ameaçada. No Brasil isto é mais verdadeiro para universidades estatais do que para as não estatais (particulares). As primeiras têm a sobrevivência garantida pelo Estado enquanto as segundas, em tempos de crise financeira, têm sua manutenção ameaçada por fatores ambientais.

Dado seu caráter atípico e a complexidade das suas características organizacionais, as universidades requerem uma teoria organizacional e administrativa próprias. Segundo Keller (1983) "o tipo de administração que o ensino superior necessita não existe ainda. Porém, ele está sendo criado, passo a passo, por uma nova geração de diretores, pró-reitores e reitores, com base nos mais validos elementos da administração empresarial, na mais moderna administração de serviço e nas últimas contribuições dos estudos das organizações, da psicologia, da pesquisa em administração e em campos semelhantes".

Em verdade a administração universitária até o presente momento continua a se valer, da teoria das organizações e das teorias da administração, ambas voltadas, essencialmente, para a

área empresarial, além da experiência prática e o bom senso dos seus administradores.

Uma vez que as teorias administrativas não são, em sua totalidade, aplicáveis às universidades há que se buscar outras orientações conceituais de maneira a melhor conhecer e interpretar a realidade destas instituições contribuindo, assim, para a maior eficiência e eficácia organizacionais.

III. Administração Universitária como Campo de Estudo

É recente o interesse pela administração universitária como campo de estudo, na América Latina. Duas possíveis razões contribuem para esta situação:

- a) em primeiro lugar, a inexistência de uma larga experiência universitária na América Latina em contraste com a reconhecida tradição da Europa e América do Norte;
- b) em segundo lugar, a quase inexistência de centros de estudos e de formação de recursos humanos em administração universitária. A ausência de políticas governamentais e institucionais que incentivem a preparação de especialistas na administração das universidades e o surgimento de centros de estudo na área também contribuem para esta situação.

Dado o caráter recente da ciência administrativa, seu corpo de conhecimentos resulta da experiência de administradores bem sucedidos e de estudos desenvolvidos, principalmente a partir do início deste século, com as contribuições de Frederick Taylor, Henri Fayol e Max Weber.

Diante disto, a pergunta que se coloca é: Pode-se melhorar a administração universitária através do uso de técnicas administrativas e gerenciais criadas e usadas para e na administração empresarial?.

Na busca de respostas para esta pergunta freqüentemente formulada pelos administradores das universidades e por estudiosos deste tipo de organização, podem ser identificadas duas posições antagônicas. A primeira, parte da premissa que não há distinção básica fundamental entre administração empresarial e outros tipos de administração. Existe um corpo de conhecimento, composto de teorias, princípios, modelos, técnicas, comum a qualquer administração, que pode ser transferido de um tipo de organização para outro. Este mesmo conhecimento disponível pode ser aplicado, indistintamente, às organizações empresariais e universitárias. As similaridades entre estes dois tipos de organizações permitem que tais técnicas e princípios administrativos e gerenciais, usados com sucesso nas empresas, sejam também aplicados à administração das universidades.

A segunda posição parte da premissa de que as universidades são organizações complexas, com características próprias, que necessitam de um paradigma de administração específico. Esta posição refuta a pura e simples adaptação às universidades de modelos e técnicas oriundas da administração empresarial.

Na prática, percebe-se que a administração de uma organização universitária é algo bastante distinto da administração de uma indústria têxtil, de uma organização bancária, ou mesmo de uma mera instituição pública prestadora de serviços. Nesta perspectiva, a habilidade e o domínio de técnicas administrativas, largamente utilizadas nas empresas, tornam-se inadequadas e ineficazes à realidade universitária. Ao se examinar, por exemplo, o complicado processo decisório na universidade percebem-se distintos tipos de racionalidade, como a política, a social e a econômica. Dada a natureza das organizações universitárias, tendem ao predomínio de decisões calcadas na racionalidade política ao passo que numa empresa o inverso é verdadeiro. Nestas o processo decisório está orientado pela racionalidade econômica, com ênfase na eficiência e lucratividade.

O desafio maior dos estudiosos da administração universitária dos dirigentes das universidades é contribuir para a formação de um paradigma próprio que contemple os aspectos organizacionais e administrativos deste tipo de organização. Trabalhos científicos na área da administração universitária são escassos e limitam-se a estudos isolados produzidos por professores e especialistas vinculados a algumas universidades, instituições de pesquisa, ou mesmo a órgãos do governo. Tais trabalhos são geralmente apresentados em reuniões, seminários ou encontros esporádicos que tratam desta temática, tendo circulação muito restrita.

O que se destaca como de maior importância neste setor é o trabalho desenvolvido pelos dois (2) Programas de Mestrado em Administração Universitária existentes na América Latina: O Programa da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Brasil) e o da Universidade de Los Andes (Colômbia). O Programa de Mestrado em Administração Universitária da UFSC, único no Brasil, funciona junto ao Curso de Pós-Graduação em Administração, do Departamento de Ciências da Administração (Centro Sócio-Econômico) e foi iniciado em 1980. O Programa da UFSC enfatiza os aspectos organizacionais e administrativos da gestão universitária. Seu currículo está organizado em duas fases: a primeira, com disciplinas obrigatórias e a segunda, com disciplinas da área de concentração (Administração Universitária), além de disciplinas optativas.

O Programa destina-se a portadores de diploma de nível superior, sendo a clientela potencial é formada por administradores, professores e técnicos vinculados a instituições universitárias de diferentes regiões brasileiras e mesmo do

exterior. São objetivos do Programa

- a) preparar profissionais para atuarem na administração universitária, capacitando-os para o desempenho de funções administrativas e,
- b) habilitar os mestrandos para a realização de trabalhos científicos através do domínio de conhecimentos básicos sobre métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa em administração universitária.

Com o objetivo de fomentar a produção de trabalhos científicos e outros estudos na área, foi criado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 1988, o NUPEAU (Núcleo de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária). Este Núcleo vem desenvolvendo estudos e pesquisas e publicando trabalhos técnico-científicos, além de atender a demanda de parte de instituições universitárias interessadas na problemática da gestão universitária.

Registre-se também as experiências latino-americanas do Programa de Mestrado da UFSC realizadas através do Projeto Multinacional de Mestrado em Administração Universitária, com o apoio do Departamento de Assuntos Educativos da OEA. Este projeto, desenvolvido no período de 1986 a 1989, qualificou, a nível de Mestrado em Administração Universitária 10 (dez) profissionais (professores e técnicos) oriundos de universidades latino-americanas do México, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica, Peru, Chile, Paraguai, Argentina e Uruguai.

Outra experiência existente na área é a do Programa de Mestrado em Direção Universitária (Faculdade de Administração) da Universidade de Los Andes, (Colômbia). Este Programa objetiva formar dirigentes universitários através da concepção histórica e filosófica da universidade e do domínio de técnicas de gestão adequadas à sua administração. O currículo é composto por duas áreas básicas: teórico/técnica e de concentração, sendo esta com duas opções:

- a) direção de programas de educação aberta e à distância e
- b) planejamento universitário. No caso brasileiro cabe ressaltar ainda o trabalho desenvolvido por organizações como o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB e associações profissionais como a ANPAE - Associação Nacional de Profissionais da Administração da Educação e a ANPAD - Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração.

O CRUB, organização de natureza privada que congrega os Reitores das Universidades Brasileiras constituiu em importante organismo de representação política das instituições universitárias, vem realizando seminários e encontros para

discussão dos problemas maiores que afetam as universidades e a educação superior brasileiro. Nestas reuniões são também apresentados trabalhos abordando aspectos diversos da administração universitária que são, posteriormente, divulgados através de suas publicações.

A ANPAE, por sua vez, congrega profissionais e especialistas da área da administração da educação, e organiza seminários e edita publicação na área abordando, em algumas oportunidades, a temática da administração universitária.

Da mesma forma a ANPAD, em suas reuniões anuais, contempla o tema "administração universitária" dentro de "Tópicos Especiais de Administração". Nesta oportunidade são apresentados e debatidos trabalhos científicos selecionados. Observa-se que ainda é incipiente o trabalho destas organizações no estudo da administração universitária. Espera-se que, para o futuro esta importante área mereça uma atenção maior através de incentivo à elaboração, discussão e divulgação de trabalhos técnicos e científicos enfocando temas de administração das universidades.

IV. Desafios da Administração Universitária

O panorama que se apresenta à administração universitária brasileira identifica problemas e desafios para os quais seus administradores precisam estar desde já conscientes e preparados. Para enfrentá-los deve-se examinar sua natureza, dimensões buscando formas alternativas de solução.

Uma administração eficiente, eficaz e efetiva, preocupada com a qualidade do trabalho acadêmico, é um pré-requisito e uma exigência para as universidades nos dias de hoje, especialmente quando mudanças profundas e rápidas, resultantes de pressões econômicas, financeiras, sociais e políticas, estão a desafiar as instituições universitárias.

Ressalte-se o importante papel que cabe à universidade na sociedade moderna, qual seja o de preparar profissionais nas diversas áreas do conhecimento, realizar pesquisas e atividades de extensão atendendo as necessidades do desenvolvimento econômico social e tecnológico. Necessita também proceder uma análise dos seus objetivos sociais, examinando suas deformações e contradições (ideológicas e culturais) na busca do cumprimento destes objetivos. A primeira, segundo Lima Vaz (1983), é a função sistêmica através da qual a universidade realiza e consolida os objetivos sociais. A segunda, chamada pelo mesmo autor de função crítica, é aquela que permite à sociedade pensar a si própria através da análise dos objetivos sociais da universidade.

Dada a relevância das funções de transmissão, produção e

aplicação do conhecimento para o futuro da sociedade e por considerar que o exercício destas funções depende, em grande parte, da existência de uma administração ágil, há que se buscar formas para se adequar a gestão universitária aos novos padrões de administração e as necessidades exigidas por uma nova sociedade prestes a ingressar no novo século.

Tendo presente o contexto atual onde está inserida a universidade brasileira passa-se a examinar alguns dos principais desafios da administração universitária. Inicialmente serão analisados aspectos da dimensão sistêmica do ensino superior, especialmente o papel do governo como responsável maior pela formulação de políticas e manutenção da principal rede de instituições universitárias do País. Destacam-se aqui os seguintes fatores:

- a) autonomia universitária;
- b) políticas públicas;
- c) financiamento e
- d) avaliação.

A autonomia, é inerente ao próprio conceito de universidade. Dada a natureza e relevância do trabalho acadêmico, suas características inovadoras e criativas, não pode haver universidade sem autonomia. Contudo, é comum observar-se, na prática, a existência de legislação emanada do Governo Federal que limita o exercício da plena autonomia acadêmica, administrativa e financeira. A constituição brasileira, prevê plena autonomia às universidades, cabendo à legislação ordinária regulamentar o seu exercício. Haverá realmente autonomia plena nas áreas acadêmica, administrativa e financeira? Que tipo de controle deverá ter o Estado no caso das universidades estatais? Como bem destaca Trigueiro Mendes (1966:14) "a universidade é a única instituição que se insere no Estado e o transcende". Da mesma forma se questiona: As universidades não estatais devem estar sujeitas a algum tipo de controle? Estes e muitos outros questionamentos de fundamental importância às universidades, têm sido formulados sem que se tenha ainda respostas definitivas. Tera a universidade liberdade para decidir sobre conteúdos curriculares, sistemas administrativos a operar e recursos financeiros a captar e gerenciar? Ou ainda, estarão estas instituições preparadas para o exercício pleno da autonomia?

O ensino superior brasileiro carece de políticas mais explícitas e bem formuladas que garantam o funcionamento regular do sistema universitário e que defina áreas prioritárias e programas a serem desenvolvidos. Isto significa que políticas necessitam ser definidas e redefinidas na área do Ministério da Educação quanto ao acesso ao ensino superior, a diversificação do sistema, a tipologia de instituições de ensino superior, os mecanismos de financiamento, o conteúdo curricular e a avaliação

institucional. Faz-se necessária também uma definição explícita do poder público quanto a uma política de qualificação de administradores universitários para as instituições estatais e não estatais, através de um esforço conjunto do próprio governo, e de recursos das próprias instituições.

Quanto ao financiamento do ensino superior, há que se adotar critérios mais racionais e coerentes, com base em avaliação prívia, para a alocação de recursos públicos às instituições universitárias estatais e não estatais, reduzindo-se critérios baseados em fatores meramente políticos. Há necessidade de garantias, por parte do governo, das condições que permitam o funcionamento normal das instituições estatais sob sua égide. Da mesma forma, há que se incentivar àquelas outras instituições universitárias que utilizam recursos públicos, de forma racional e criativa, buscando desenvolver trabalho acadêmico de qualidade.

No que se refere a avaliação, entende-se que ha necessidade de se incentivar a criação de um sistema avaliativo de instituições de ensino superior. Esta avaliação teria o propósito de analisar o desempenho da organização identificando suas potencialidades e fraquezas nas diversas áreas que a compõem. As informações obtidas neste sistema serviriam para orientar a alocação de recursos públicos às instituições de ensino superior como também para prestar contas à sociedade (governo e comunidade) da utilização dos recursos e dos benefícios gerados.

Num outro nível de análise tem-se a dimensão organizacional onde se destacariam os seguintes aspectos: a) autonomia universitária; b) participação e democracia interna; c) planejamento e administração; d) financiamento; e e) avaliação.

A autonomia é examinada aqui sob o ponto de vista da organização universitária. Refere-se a liberdade das universidades decidirem sobre suas estruturas organizacional, acadêmica, e administrativa; assim como independência para definir sua política de recursos humanos; definição dos currículos e seu conteúdo; escolha de dirigentes; e dotações orgamentarias globais. Estes elementos demonstram que o exercício pleno da autonomia universitária depende, em muitos aspectos, da existência nas instiruições de uma liderança disposta a aceitar desafios, de uma estrutura flexível e de uma administração capacitada, ágil e inovadora.

Como decorrência do processo de democratização da sociedade brasileira, as organizações universitárias vivenciam uma democratização interna caracterizada pela participação dos diversos grupos de interesse, nos vários aspectos da vida universitária, especialmente no que se refere a escolha dos dirigentes. Este processo, embora informal, tem trazido à tona novos estilos de liderança além de formas diversificadas de

participação dos diversos grupos. Esta experiência necessita ser refletida e a sistemática de seleção aperfeiçoada, especialmente quanto ao perfil dos dirigentes (qualificação e experiência) para o exercício de altos cargos ou funções, assim como, os limites de participação dos diferentes segmentos.

As organizações universitárias, em geral, carecem de um sistema de planejamento global que permita nortear a organização para um futuro desejado. As experiências com planejamento são episódicas e descontínuas. Quando existente o processo de planejamento é setorial ou se limita a produzir um plano de ação que abrange um período específico da administração de um Reitor. Geralmente não é um plano integrado mas um agregado de planos de intenções das diversas unidades universitárias, sem estreita vinculação com o orçamento e a ação. Entretanto, o planejamento pode se constituir num importante instrumento de gestão ao permitir a análise da organização através do reexame da sua missão, e das potencialidades e fraquezas dos diversos cursos, programas, atividades e instalações. O grande desafio é a elaboração de um plano integrado de ação que deverá nortear o processo decisório e as ações na organização.

A administração universitária tem sido frequentemente criticada pela excessiva burocratização, especialmente em universidades estatais, pela morosidade no processo decisório, pela ineficiência na utilização de recursos e pela ausência de padrões de desempenho. O desafio consiste em dotar a universidade de uma administração ágil e livre de controles burocráticos rígidos que lhe permita responder com rapidez as exigências do ambiente interno e externo, na busca do cumprimento dos objetivos organizacionais e sociais mais amplos.

Ainda no que se refere a administração registre-se a necessidade da implantação de programas de desenvolvimento de recursos humanos na área da administração universitária dirigidos à professores e pessoal técnico-administrativo. Os professores, normalmente têm programas voltados para seu aperfeiçoamento como o PICD (Plano Institucional de Capacitação Docente) sendo que a carreira do magistério prevê aperfeiçoamento para o crescimento profissional através de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Entretanto, este não é o caso do corpo técnico-administrativo das universidades brasileiras que não possui programa de apoio semelhante. Ao se referir a este assunto a Comissão Nacional (1985) que estudou uma nova política para a educação superior brasileira propôs a "Adoção de programa semelhante ao PICD, que possibilite aos servidores técnicos realizar cursos de mestrado e doutorado, em particular na área da Administração Universitária". Esta mesma Comissão (1985) sugeriu também a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento ao pessoal técnico-administrativo objetivando reciclá-los.

Uma programação voltada à qualificação dos administradores universitários, quer a nível de aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou até mesmo de doutorado, ainda é incipiente no Brasil. Constitui-se, assim, em desafio a ser enfrentado pelos dirigentes universitários e por aqueles responsáveis pela administração do sistema de ensino superior no País.

O financiamento das universidades é sempre um dos problemas mais críticos enfrentados pelos administradores universitários, pois as funções de captar, gerenciar e distribuir os recursos afetam diretamente o funcionamento destas instituições. Se a existência de recursos financeiros escassos limita a ação organizacional, esta mesma escassez impulsiona o dirigente a buscar novas fontes de recursos junto a organismos públicos e privados, nacionais e internacionais. Esta prática já está se tornando comum tanto nas universidades estatais como nas não estatais e objetiva criar condições para se atingir os objetivos organizacionais bem como elevar padrões de qualidade no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

No caso do orçamento das universidades estatais um dos desafios é a eliminação da execução orçamentária por rubrica adotando-se uma dotação global que eliminaria um controle desnecessário e permitindo que os recursos possam ser remanejados, internamente, de uma rubrica para outra sem maiores impecilhos. Um dos desafios do administrador neste campo é a distribuição interna dos recursos orçamentários. Sem a existência de critérios técnicos que permitam, a análise do desempenho organizacional, dificilmente se poderá identificar padrões de referência para alocar mais racionalmente os recursos.

Existe uma gama imensa de fontes alternativas de financiamento que não têm sido suficientemente exploradas pelos administradores universitários. Estas instituições mostram-se pouco estruturadas para captar recursos junto às empresas, fundações, organizações e pessoas afluentes da comunidade. Há, por exemplo, uma carência de benefícios fiscais que permitam e incentivem as empresas ou pessoas abastadas a fazer doações às universidades.

Finalmente, há o problema da avaliação institucional da universidade. No Brasil não existe atualmente um processo sistemático de avaliação institucional e, quando presente, constitui-se em atividade isolada. A avaliação é parcial já que os alunos são o único grupo continuamente avaliado. Não se avaliam professores e funcionários, nem tampouco administradores estão sujeitos a uma avaliação formal e sistemática.

Um dos desafios do administrador universitário é a implantação de um processo de avaliação numa organização onde os padrões de desempenho não estão claramente definidos e existem visíveis resistências à utilização de tal prática. Externamente, há a necessidade de se prestar contas à sociedade dos recursos utilizados e dos objetivos atingidos e, internamente de demonstrar eficiência no uso dos recursos escassos, qualidade nos seus produtos e eficácia em suas ações. Isto faz da avaliação uma dos mais relevantes processos da administração.

V. Considerações Finais

Neste trabalho foi apresentado um panorama da administração universitária. Inicialmente esta área da administração foi analisada como campo de atividade identificando-se um paradoxo que a desafia: universidades são organizações que formam profissionais sendo dirigidas por amadores. Foram examinadas características especiais da universidade, como organização, destacando-se sua natureza complexa e a necessidade do desenvolvimento de paradigmas próprios e métodos de trabalho adequados, ainda não disponíveis.

Como área de estudo observou-se que a administração universitária baseia-se na ciência da administração e todas as demais ciências que a suportam, carecendo, como foco de análise, de estudos mais contínuos e profundos.

Foram detectados alguns desafios que afetam atualmente os dirigentes universitários e que fatalmente continuarão a pressionar os administradores universitários no futuro, como a autonomia universitária: condição imprescindível para a universidade cumprir seu papel social, com eficiência e eficácia. O financiamento das universidades foi examinado enfatizando-se a necessidade de maior agilidade e eficiência na captação, distribuição e utilização dos recursos escassos. O planejamento foi analisado, destacando-se a importância da implantação de um processo de planejamento contínuo e integrado, eliminando-se experiências episódicas isoladas, sem maior benefício à organização. A necessidade de se reduzir as improvisações, tão comuns na administração das universidades, foi ressaltada, assim como a preparação e reciclagem de professores e técnicos na área.

Enfatizou-se a importância em se estabelecer um processo de avaliação das organizações tanto a nível de sistema universitário como a nível institucional. Há que se prestar contas à sociedade dos recursos utilizados e dos resultados alcançados pelas instituições universitárias.

Deve-se buscar uma nova administração através do estudo contínuo e do trabalho sério e sistemático da gestão universitária

reduzindo-se as improvisações, e elevando-se o grau de profissionalismo e competência dos seus administradores.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA DE VALPARAISO, CHILE. (*)

J. Pascual y E. Ponsot(**)

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es informar sobre la Universidad Católica de Valparaíso (UCV), principalmente, desde puntos de vista cuantitativos y descriptivos y a servir de base para dialogar sobre las líneas estratégicas que deberían orientar la marcha institucional en los próximos años.

La UCV se encuentra en una nueva etapa del quehacer universitario, que se repite en muchas casas de estudios superiores a lo largo del país, en la cual las responsabilidades de gobierno han vuelto a su autoridad legítima. Todo esto se ve reforzado por el nuevo fuerte incentivo a comprometerse integralmente en un proyecto que implica un gran esfuerzo para forjar el futuro de la universidad.

La UCV, creada el 15 de Marzo de 1928, erigida canónicamente por la Santa Sede. Habiendo iniciado su existencia con 80 alumnos en la Facultades de Ciencias Físicas Aplicadas y la de Comercio y Ciencias Económicas, en la actualidad la UCV tiene alrededor de 7.200 alumnos repartidos en ocho Facultades y un Instituto ad instar facultatis. En 1959, la UCV inauguró la televisión en Chile, trabajando con técnicos propios, siendo la primera en lanzar sus emisiones en la comunidad. En el mismo año organizó el Departamento de Bienestar Estudiantil y realizó su primera Temporada Académica de Verano. En 1962 se aprobó el Reglamento de su Estatuto Orgánico.

En 1967 comenzó la Reforma Universitaria, llevada a cabo por académicos y estudiantes en una amplia coalición. Fue la primera experiencia de este tipo en Chile, tanto en su origen como en su institucionalización y consolidación. Se caracterizó por un clima de sana confrontación, tolerancia y pluralismo. Esta caracterización tan positiva se debió al tamaño mediano de la UCV, que permitió una gran interacción personal, y a una gran homogeneidad ideológico-cultural fundada en una visión común del quehacer académico que fue decisiva en la obtención de consensos.

El proceso de reforma en la UCV tuvo un efecto importante en las relaciones académicas, administrativas y personales. Durante

*

Trabajo presentado al Seminario Internacional sobre Gestión, Planificación y Control de la Universidad en América Latina y el Caribe.

**

Oficina de Estudios y Planificación; U. Católica de Valparaíso de Chile.

el período se gestó una comunidad que mayoritariamente compartía, en líneas generales, un estilo de realizar la actividad académica. A pesar de que la universidad no se sustrajo de la crisis que vivía el país, el haber podido dialogar intensamente, iluminada por los principios cristianos, con una gran interacción y aceptación personal, le permitió forjar un estilo de relación que soportó incluso la intromisión de elementos extremos que, en otras condiciones, podrían haberla llevado a su desintegración.

La fase preliminar de esta reforma culminó con la primera elección de rector por parte de la comunidad. En ese momento la UCV trazó una política de desarrollo que se apoyó, para su puesta en marcha, en una modernización de su equipamiento en laboratorios de ciencias y tecnología.

En 1971 se promulgó el Estatuto del Personal Académico de la UCV. Se crearon nuevas carreras vinculadas a las ciencias del mar, de la tierra, básicas y de ingeniería; lo que la consolidó como la universidad más completa de la región.

En Septiembre de 1973 comienza la designación de Rectores Delegados hasta Julio de 1983, año a partir del cual comenzaron a ser designados por la Santa Sede.

Entre 1983 y 1985, hubo un intento de potenciar las actividades de cooperación de las universidades con la industria, motivado por la posibilidad de obtener fondos del BID. "Se hicieron todas las gestiones pertinentes, con el resultado de una tremenda frustración debido a que el Gobierno se desistió, sin dar mayores explicaciones".

Del 86 al 90 se han realizado trabajos para configurar un cuadro de la problemática institucional. En 1987 el Consejo Superior constituyó la "Comisión de Estudios de Políticas de Desarrollo" para abordar los temas:

- . Ingresos presupuestarios,
- . Nuevas fuentes de financiamiento,
- . Nuevos programas académicos y
- . Estructura académica y administrativa.

Hubo reuniones con las Unidades Académicas, formadas por Escuelas e Institutos, para efectuar el diagnóstico del estado de desarrollo de cada Unidad referente a docencia, investigación, extensión y cooperación técnica, personal, equipamiento, infraestructura, requerimientos a la Administración Central y a los Servicios de Apoyo.

De no mediar cambios significativos, se vislumbraron riesgos como la pérdida de liderazgo en ciertas áreas, carencias de equipamiento, obsolescencia tecnológica, pérdida de "ambiente para

el desarrollo de ciertas disciplinas, caída de las remuneraciones del personal, decaimiento en el nivel y la calidad de la actividad institucional".

La comunidad tomó conciencia de esta situación y actuó en consecuencia para evitar la materialización de los riesgos e imprimir un impulso renovador a la institución.

Entre otras acciones, se crearon las carreras de:

- . Ingeniería Civil en Metalurgia Extractiva
- . Ingeniería Civil Electrónica
- . Interpretación Musical
- . Geografía
- . Psicología
- . Profesor de Física y Computación.

En esta última década se han potenciado programas de postgrado y post-título; frente a una matrícula de pre-grado más bien estable, se han abierto carreras novedosas. Con respecto a la investigación, se han ofrecido oportunidades al cuerpo académico para desarrollarla bajo políticas incentivadoras. Aparte de las actividades de extensión, se han venido estructurando y ejecutando actividades de cooperación técnica con organizaciones regionales, principalmente.

SITUACION ACTUAL

Uno de los procesos importantes en la vida de la UCV fue la gestación de los estatutos actualmente vigentes. Este proceso es un excelente ejemplo que caracteriza la manera de actuar de esta comunidad al momento de decidir asuntos de primera importancia en la vida institucional.

La participación fue muy amplia e intensa durante todo el período de trabajo y las ponencias fueron analizadas con mucha detención y respeto. Todo esto reforzó el convencimiento de la necesidad de asumir un rol protagónico cuando existe la certeza de que la intervención personal puede tener efectos reales en el rumbo que toman las decisiones.

El 7 de Julio de 1985 vencía el plazo de tres años durante el cual los estatutos aprobados ad experimentum por la Sagrada Congregación para la Educación Católica, regían nuestra universidad. En vista de esto, se solicitó y se obtuvo una prórroga de dos años. Durante este período se creó una comisión especial que recibió múltiples ante-proyectos de estatutos generados en la comunidad y luego, con la participación de los autores, buscó compatibilizar las proposiciones refundiéndolas en

tres proyectos que fueron sometidos a votación en el claustro de profesores.

El proyecto que obtuvo la más alta votación fue analizado y aprobado por el Consejo Superior, sometido por el Rector a la consideración del Gran Canciller y enviado a Roma, donde después de un controvertido proceso de análisis, se objetó el Artículo 28 que hacía referencia a la elección de Rector y "la Congregación para la Educación Católica comunicó al Obispo de Valparaíso que se suspendía transitoriamente el artículo en cuestión y se dejaba vigente el del estatuto anterior"⁽¹⁹²⁾. Sólo a comienzos de Abril de 1989, después de repetidas e intensas gestiones, se realizó finalmente una consulta plebiscitaria en la que se aprobó por amplia mayoría un nuevo procedimiento para la elección de la terna de la cual se nominaría el rector.

En la actualidad, la UCV, vista como una organización, se rige por los Estatutos Generales, promulgados por el Gran Canciller el 14 de Octubre de 1988. En ellos se conjugan los principios cristianos con los universitarios, tal como estos últimos se entienden habitualmente.

EL PROCESO DE PLANIFICACION

Durante el período de intervención de las universidades chilenas, (1973-1990) su espíritu, fuertemente apoyado en los valores defendidos por la Iglesia Católica en Chile, fue lo que permitió a la UCV mantenerse íntegra en su esencia, buscando un camino propio a pesar de las fuertes presiones externas. No es del caso analizar aquí el efecto que estas presiones tuvieron en la vida de la Universidad ni hasta cuando podría haberlas soportado. Lo que se quiere rescatar es que la UCV ha mostrado capacidad suficiente para buscar su desarrollo institucional, aunque no se observe a primera vista la planificación académica, entendida como el "establecimiento detallado y sistemático de programas y métodos para desarrollar una actividad determinada".

De hecho, "la idea de una gran planificación global de mediano y largo plazo ha quedado pospuesta y el trabajo se ha concentrado en estudios específicos diversos"⁽¹⁹³⁾.

Por otra parte, "algunos reclaman la ausencia de esta última (la planificación global), mientras hay quienes estiman que no es viable, salvo en términos tan generales, que en el fondo sólo

192

Wörner C.: "La generación de los estatutos de la Universidad Católica de Valparaíso" (Revista Mensaje N381, Agosto 1989; pp. 321-324).

193

Zeller W. y Donoso R.: "Acotaciones sobre la experiencia de la Universidad Católica de Valparaíso" (Fotocopia, Seminario de Evaluación y Planificación Académica, CRE-UCV-CPU, Agosto 1990, 21 pp.).

constituyen una declaración de objetivos y propósitos básicos, por cuanto han estado cambiando con excesiva rapidez tanto las condiciones que rodean a la universidad como las políticas de educación en el país"¹⁹⁴).

Los primeros pasos dados por la Rectoría la han llevado a mantener el énfasis en el desarrollo de "estudios sobre cuestiones particulares enmarcados en un único contexto" y la política vigente sobre la práctica de la planificación, se refleja en la organización misma de la Oficina correspondiente, dirigida por dos académicos en designación, dos profesionales jóvenes, un asesor a honorarios y comisiones de académicos para materias específicas.

Esta Oficina se encuentra coordinando la formulación y el establecimiento de las bases de un sistema de planificación acorde a las características propias de la UCV y a las nuevas circunstancias políticas regionales, nacionales e internacionales.

La hipótesis de trabajo más fuerte en 1990 era que el sistema de planificación debería caracterizarse por ser: direccionado, distribuido, participativo, consensual, informatizado, técnico y ético.

La Universidad Católica de Valparaíso misma -y su sistema de planificación- está **orientada** por su misión esencial y por su carácter de católica. En tal sentido: "inspira y realiza su investigación, la enseñanza y todas las demás actividades según los ideales, principios y actitudes católicas", ... "posee autonomía necesaria para realizar su misión".

"La libertad de investigación y enseñanza es reconocida y respetada según los principios y métodos propios de cada disciplina, siempre que sean salvaguardados los derechos de las personas y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común".

Además, "cuando sea posible y de acuerdo con los principios y la doctrina católica, colabora en programas de Gobierno y en proyectos de organizaciones nacionales e internacionales en favor de la justicia, del desarrollo y del progreso"¹⁹⁵).

Este marco legislativo papal orienta el quehacer global de la

194

Ibid.

195

SS Juan Pablo II: "Constitución Apostólica del Sumo Pontífice Juan Pablo II sobre las Universidades Católicas" (Libreria Editrice Vaticana, 1990; 50 pp.).

UCV. El ha venido siendo desarrollado, explicitado y divulgado por el Rector, en su programa de Postulación⁽¹⁹⁶⁾ y por el Vicerrector Académico⁽¹⁹⁷⁾ en diversos discursos de apertura o clausura de Seminarios. Como es habitual, se trata de la palabra del Papa, pero refleja la costumbre, los hábitos, la cultura de los fieles a quienes concierne y, en tal sentido, esta Universidad está dirigida hoy por autoridades elegidas de su seno, que vienen practicando esos principios desde su ingreso a las labores académicas. Este contexto muestra el carácter ético, moral y de fe que guía a los actores del quehacer universitario.

La planificación debe ser distribuida, lo cual es concordante con el estado tecnológico de la sociedad y con los conceptos vertidos por el Rector en su discurso de asunción⁽¹⁹⁸⁾, donde señala que "los universitarios son los verdaderos responsables del crecimiento de la UCV", ... "es importante llevar información a la comunidad académica para la adecuada toma de decisiones y de posición frente a problemas"... y hace un llamado para que "las unidades académicas preparen o consoliden sus estrategias de desarrollo". Estos conceptos se puedan tomar como una invitación a la práctica de la planificación distribuida, lo cual es concordante con los conceptos modernos de organización y administración.

La planificación universitaria necesita de la participación de la comunidad académica. Esto pone exigencias tanto a la organización como a sus miembros.

La organización debe proveer los elementos y proporcionar las instancias para que la comunidad académica pueda participar efectivamente. De hecho, en la UCV los Consejos de Unidad Académica son el lugar natural donde se analizan y confrontan los múltiples proyectos que surgen desde el seno mismo de la institución y sus decisiones deben ponerse en práctica por el Director respectivo.

Por otra parte, los miembros de la comunidad deben asumir el compromiso de hacer una entrega generosa de su trabajo, para ir más allá de sus intereses personales y aportar su experiencia, sus conocimientos y su tiempo en la formulación de proyectos académicos estratégicos concernientes a su Unidad y coadyuvantes para el logro de los objetivos globales de la Universidades.

196

Donoso B.: "Hacia una Estrategia de Desarrollo de la UCV" (Fotocopia, Postulación a Rector del Prof. Bernardo Donoso, May 1990, 24 pp.).

197

Illanes A.: "Clausura Seminario sobre Políticas de Desarrollo Académico en la UCV" (Fotocopia, Vicerrectoría Académica 26.10.90; 4 pp.).

198

Donoso B.: "La Universidad Católica de Valparaíso un Homenaje a la Cultura" (Fotocopia, Discurso de Asunción, 17 pp.).

La práctica de la planificación universitaria exige **consenso** entre los agentes respecto a dirección, objetivos, políticas, metas, estrategias, programas, gestión y control del quehacer académico.

Hay variados sistemas de planificación: los altamente jerarquizados, donde se les pide a los subalternos que obedezcan las normas y peticiones provenientes del Organismo Central. Los de tipo intermedio, donde se pide obediencia en un ambiente menos rígido, con posibilidades de proponer modificaciones por parte de los subalternos. Finalmente, están los sistemas menos jerarquizados que invitan a sus miembros a contribuir, buscando un consenso, en la elaboración de políticas, proyectos y normas.

Este último estilo de trabajo exige estar involucrado, informado y capacitado para ejercer la toma de decisiones a nivel local. Este camino ha estado presente en el quehacer académico de la UCV, lo cual facilita el ejercicio de este tipo de planificación.

La planificación debe ser **informatizada**, es decir, debe nutrirse eficientemente de la información que necesita. Esto implica el uso de una red informática con nodos que actúen interactivamente con un alto grado de confiabilidad y rapidez.

La creación de tal sistema es primordial e implica fuertes cambios de procedimientos académico-administrativos.

La UCV, a través de la Dirección de Estudios Docentes, está comenzando a implementar parcialmente y con gran éxito, sistemas de información en áreas asociadas al control académico del alumno⁽¹⁹⁹⁾. Este es un tema de atención preferente de la nueva dirección central de la universidad.

La planificación debe ser **técnica**, en el sentido de incorporar los métodos matemáticos, operativos y sistemáticos más actuales; de usar los equipos más productivos y de ocupar personal altamente capacitado.

Finalmente, la planificación debe ser **ética** en el sentido de preocuparse por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre otro, aceptándolo como legítimo otro en la convivencia⁽²⁰⁰⁾ y en el sentido más estricto que nos señala la Constitución Apostólica ya comentada.

199

Dirección de Estudios Docentes, DED: "Administración de la Docencia, el caso de la Universidad Católica de Valparaíso"; Proyecto: Desarrollo Informático de la Administración Académico-Docente de la Universidad, Agosto 1990, 32 pp).

200

Maturana H.: "Emociones y Lenguaje en Educación y Política" (CED, 1990, Stgo.-Chile, 98 pp.).

En general, se ve la planificación universitaria como un sistema tecno-social con preponderancia de lo humano, donde las situaciones-problema se enfrentan con metodologías blandas. Se podría llamarla "planificación suave", en contraste con la "planificación normativa".

En particular, para la UCV se concibe el proceso de planificación orientado por objetivos globales establecidos por sus cuerpos colegiados, las autoridades y la comunidad organizada.

Bajo esos lineamientos, el núcleo académico básico, organizado en torno al cultivo de una disciplina, debe ser creador, gestor y contralor de su propio plan y participante activo en la estrategia general de desarrollo de la institución.

El Rector explicita estos términos cuando escribe:

"Nuestra proposición fundamental radica en la preparación conjunta, participativa y consensual de una Estrategia de Desarrollo para la UCV. Recogiendo nuestras debilidades y fortalezas y las oportunidades que se nos presentan, buscaremos horizontes hacia los cuales guiar nuestra acción en forma coherente y con recuperación de la mística que caracterizó la institución.

La misión central es el mejoramiento y desarrollo de las condiciones y el ambiente humano en la UCV, con énfasis en el cultivo del saber, su traslación y aplicación para proyectarse con resultados concretos en el cumplimiento de las responsabilidades sociales, internas y externas.

Algunas premisas y criterios de base para el desarrollo son:

- a) La universidad es pluridisciplinaria. La conducción de ella debe reflejar tal característica.
- b) La perspectiva cristiana de la persona debe iluminar la estrategia.
- c) Fomento de la creatividad e iniciativa de las personas para la creación de una cultura que se anticipe al cambio.
- d) Contribución y participación permanente y creciente en el desarrollo regional, nacional e internacional. No deben existir interlocutores excluidos en el diálogo académico: personas, comunidades, empresas, entidades públicas, egresados, postulantes, otras universidades, etc.
- e) Búsqueda de nuevas formas de obtención de recursos, más allá de los aportes del Estado.

- f) La universidad es un centro de excelencia del saber, por lo que toda política que emane de la autoridad debe ir en su beneficio.
- g) El crecimiento y desarrollo de las Unidades debe ser armónica.
- h) Diversificación en lo académico para obtener un conjunto de proyectos y escenarios que permitan enfrentar los cambios y condicionantes del entorno.
- i) Cambio conducido y racional por parte de la UCV y sus unidades y no suscitado desde afuera⁽²⁰¹⁾.

El rol de la Rectoría, junto con lo establecido por los Estatutos y su Reglamento, debe centrarse en ayudar a la armonización de las personas y grupos que tienen legítimas y diversas definiciones sobre los problemas de la UCV y debe impulsar la búsqueda de actitudes compartidas, especialmente aquella de que la responsabilidad es de cada uno de sus miembros. Una universidad más democrática implica una responsabilidad personal sobre su destino que es común"⁽²⁰²⁾.

Los primeros pasos concretos, en esta particular etapa histórica que comienza a vivir la Universidad, los dió el Capítulo Académico al convocar al Seminario Políticas de Desarrollo Académico para la Universidad Católica de Valparaíso, a fines de Octubre de 1990, en el que se reunió una alta proporción del profesorado a meditar sobre temas de docencia, investigación, extensión y presupuesto y a sugerir acciones inmediatas, cuando fuese posible, para enfrentarlos.

El proceso de planificación en la UCV enfrenta situaciones inéditas: desideologización del mundo, tendencia a la instauración definitiva de una economía social de mercado, crecimiento acelerado de las facilidades de comunicación, reencuentro de Chile con la democracia plena y un sistema de educación superior expandido y competitivo.

En este escenario, la UCV está llamada a definir autónomamente su desarrollo en la búsqueda del bien institucional, bajo la autoridad del saber y del magisterio de la Iglesia.

201 Ibid 5.

202 Ibid.

**LA PLANIFICACION Y EL DESARROLLO DE LA ESCUELA SUPERIOR
POLITECNICA DEL LITORAL (*)**
Sergio Flores Macías (**)

LA PLANIFICACION Y EL DESARROLLO DE LA ESPOL

INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es presentar las experiencias de la ESPOL en materia de planificación y el rol jugado por ésta en el desarrollo institucional. Se incluyen los logros alcanzados, el impacto de la planificación en el desarrollo y los problemas y desafíos actuales de la Universidad ecuatoriana.

La Escuela Superior Politécnica del Litoral, con sede en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, fue fundada en 1958. Es una institución estatal, que imparte formación técnica a nivel de ingenierías y de carreras cortas (tecnologías), siendo su zona de influencia la región Costa, con una área de 61.000 km² y una población estimada en cinco millones de habitantes (50% de la población nacional).

Buscar y mantener la excelencia académica, ha sido uno de los objetivos permanentes de la institución. De hecho, la ESPOL es considerada como universidad de excepción en el país, en la formación de profesionales de alto nivel académico. Este liderazgo se ha logrado en base a una selección estricta de los aspirantes a ingresar; a una planta docente bien calificada, con una formación en su mayoría a nivel de postgrado; a la provisión adecuada de equipos y laboratorios; y al trabajo exigente y disciplinado, alimentado por una convicción y una mística sentida por toda la comunidad politécnica.

Actualmente la ESPOL imparte formación a alrededor de 4.000 estudiantes, distribuidos en 12 carreras de ingeniería, 10 de tecnología, una licenciatura en Arqueología y Antropología y un postgrado en Administración de Empresas.

En los años 80 la ESPOL ha graduado más de 1.000 profesionales que se encuentran trabajando en el sector productivo nacional.

Para la enseñanza, se dispone de modernos laboratorios, un

*

Trabajo presentado al Seminario Internacional sobre Gestión, Planificación y Control de la Universidad en América Latina y el Caribe; U. Católica de Valparaíso, Chile, Diciembre de 1990.

**

Rector de la Escuela Superior Politécnica del Litoral (ESPOL); Guayaquil, Ecuador.

centro bibliotecario en expansión y una planta docente de 267 profesores, la mayor parte de los cuales han obtenido títulos de maestría en universidades de América y Europa y 10 han obtenido el de PhD. El 72% de dicha planta son profesores a tiempo completo.

Para apoyo a la enseñanza, la ESPOL cuenta además con el Centro de Servicios Computacionales (CESERCOMP) y el Centro de Tecnología Educativa (CETED).

El Centro de Bienestar Estudiantil presta los servicios de salud, orientación vocacional, becas, restaurante, almacén, actividades deportivas y culturales.

El Centro de Investigación Científica y Tecnológica (CICYT) coordina numerosos proyectos de investigación directamente relacionados con las necesidades de la comunidad y del sector productivo, que se realizan en los centros de investigación y en las unidades académicas y en cuya actividad está involucrado alrededor del 22% del personal docente.

Aparte de la investigación, la ESPOL expande su acción a la comunidad a través de su Departamento Cultural, el Centro de Educación Continua y el Centro de Prestación de Servicios que proporciona asistencia técnica y consultoría, tanto al sector privado como al Estado.

Para el desarrollo de sus actividades la ESPOL dispone de un nuevo campus de 690 Há., localizado al Noreste de la ciudad. El área urbanizada (40 Há) comprende 38 edificios, una amplia infraestructura vial, espacios verdes y áreas deportivas.

Fuera de la ciudad de Guayaquil la ESPOL tiene el Programa de Investigación y Capacitación Agrícola, en la zona agrícola de Daule. El Centro de Tecnología de Santa Elena donde funcionan los Programas de Tecnología Pesquera y Tecnología en la Madera y el Mueble, y el Centro Nacional de Acuicultura y de Investigaciones Marinas (CENAIM), en San Pedro de Manglaralto.

Además de las razones inicialmente anotadas, uno de los factores que ha contribuido decididamente a este importante y dinámico desarrollo de la ESPOL ha sido la temprana institucionalización de la planificación y el concurso de la cooperación internacional mediante programas de financiamiento, asesoría y capacitación.

La práctica de la planificación ha permitido a la ESPOL aproximarse a la realidad, a desarrollarse por etapas y a adaptarse a las cambiantes necesidades del medio y a las exigencias del desarrollo científico y tecnológico.

LOS PLANES DE DESARROLLO DE LA ESPOL

Etapa de Formación, 1958-1970

La ESPOL fue fundada el 29 de octubre de 1958. Sus actividades académicas se inician el 25 de mayo de 1959 con 51 alumnos, en dos aulas cedidas por la Universidad de Guayaquil. Se trata del primer centro superior de formación técnica en la región de la Costa, en el que se imparten carreras de Ingeniería Naval, Ingeniería de Minas y Petróleo (1959), Ingeniería Mecánica e Ingeniería Eléctrica (1960-1961).

La creación de la ESPOL coincide con la crisis del modelo agroexportador y los inicios de la modernización y del desarrollo industrial del país.

En esta primera fase, la ESPOL elabora su primer pensum de estudios, se organiza y adquiere una estructura estable. En la primera promoción (1965) egresan 22 estudiantes de Ingeniería Mecánica, 8 de Naval, 3 de Eléctrica y 2 de Geología. Sin embargo, la falta de locales propios, de laboratorios y profesores limitan fuertemente su desarrollo.

Primer Plan de Desarrollo Institucional, 1970-1980

Para superar las limitaciones señaladas y fortalecer la actividad académica, la ESPOL formuló y puso en marcha en 1971 su Primer Plan de Desarrollo Institucional, con una inversión aproximada de 4 millones y medio de dólares, financiados por el BID y la propia ESPOL.

El contexto socioeconómico del país se caracterizaba por las perspectivas de integración regional planteadas por el Pacto Andino, el auge petrolero, la ampliación de la economía urbana e industrial, las nuevas perspectivas de la producción agrícola, la construcción naval, la explotación de los recursos de la cuenca del Guayas y de la riqueza del mar.

Las principales metas del Plan ESPOL I, fueron las siguientes:

- . Reformulación del programa académico.
- . Incremento y capacitación docente.
- . Equipamiento de laboratorios, talleres y biblioteca.
- . Construcción de edificios para aulas y laboratorios.

Para 1980, el balance de la aplicación del Plan fue el

siguiente:

- a) Se reestructuraron los programas del ciclo básico y del ciclo diversificado. Se crearon las carreras de Ingeniería Geotécnica (1974), Oceanografía (1975) e Ingeniería de Costas y Obras Portuarias (1977). A nivel de tecnología, se crean la Escuela de Pesquería (1974) y la Escuela de Computación (1977);
- b) Se incrementó y capacitó significativamente el plantel docente. El número de profesores se elevó de 67 en 1970 a 184 en 1980, de los cuales el 95% tenían nivel de maestría, obtenida principalmente en las universidades de los Estados Unidos;
- c) Consecuentemente se elevó el número de estudiantes de 800 en 1970 a más de 1.600 en 1980.
- d) Las obras civiles de construcción, remodelación y urbanización totalizaron 14.000 m²;
- e) En una proporción muy significativa se incrementaron y equiparon los laboratorios, el fondo bibliotecario y el mobiliario;
- f) La investigación es el punto más débil del balance, al igual que la vinculación real con el sector productivo y los proyectos de desarrollo del Estado. Mejora notablemente el nivel académico de la enseñanza, pero su orientación es más teórica que práctica. Por otro lado, el énfasis en la formación técnica hizo que se mantuviera débil la formación humanística y social de los estudiantes.

Segundo Plan de Desarrollo Institucional, 1980-1990

Estimulada por la bonanza y el crecimiento económico de la década del 70, la ESPOL decidió crecer y expandirse hacia nuevas carreras, para atender las crecientes necesidades de su zona de influencia. Con este propósito en 1977 se adquirieron 690 hectáreas de terreno al norte de la ciudad y se inició la elaboración del Segundo Plan de Desarrollo Institucional, el mismo que fue asumido por el Gobierno ecuatoriano como proyecto prioritario en educación e incluido en el Plan Nacional de Desarrollo. La inversión de este proyecto ascendió a 37 millones de dólares, financiados por el BID (80%) y el Gobierno del Ecuador (20%). Su ejecución se inició en 1983.

En base a un estudio sobre las necesidades socioeconómicas y la demanda de profesionales en el país y en el litoral, la ESPOL definió las siguientes metas:

- . Incrementar el número de estudiantes.
- . Mejorar las actuales carreras de ingeniería y crear otras.
- . Crear nuevas carreras a nivel de tecnología.
- . Mejorar el sistema de enseñanza-aprendizaje.
- . Organizar y desarrollar la investigación científica y tecnológica.
- . Vincular la ESPOL al sector productivo estatal y privado.
- . Mejorar las condiciones de bienestar estudiantil.
- . Modernizar equipos y laboratorios.
- . Construir el nuevo campus politécnico.

Este nuevo plan fue elaborado con una óptica optimista, en base a la experiencia de la década del 70. No estaba prevista la caída de los precios del petróleo y la recesión económica que ha caracterizado esta década.

En este período se crearon las carreras de Ingeniería en Computación, Acuicultura, Ingeniería Civil con especialización en Geotecnia e Ingeniería de Minas. Se creó el Instituto de Tecnologías para la Formación de profesionales en carreras técnicas cortas, con los Programas de Tecnología en Mecánica, Tecnología en Alimentos, Tecnología en Electricidad, Tecnología Electrónica, Tecnología Agrícola y Tecnología de la Madera y el Mueble.

A nivel de postgrado se crearon los Programas de Postgrado de Administración de Empresas y el de Docencia Universitaria e Investigación Educativa.

El número de estudiantes se elevó de 1.663 en 1980 a 4.000 en 1990, de los cuales 1.200 pertenecen a los Programas de Tecnologías.

En el mismo período, el número de profesores pasó de 184 a 267, de los cuales el 72% son de tiempo completo. Se cumplieron las metas de capacitación docente y de adquisición de equipos y laboratorios.

Se reorganizó el Centro de Tecnología Educativa y se puso en marcha programas de capacitación pedagógica.

Para el desarrollo de la investigación se creó el Centro de Investigación Científica y Tecnológica (CICYT) que propició y coordinó alrededor de 100 proyectos de investigación durante este período.

El Centro de Servicios Politécnicos ejecutó 188 convenios y contratos de asistencia técnica.

La infraestructura física tuvo un desarrollo histórico por la construcción del nuevo campus, que a la fecha se encuentra terminado y ha comenzado a operar. Las obras civiles cubren 31 hectáreas, con capacidad para 20.000 estudiantes.

Tercer Plan de Desarrollo Institucional: ESPOL 2000

El Tercer Plan de Desarrollo de la ESPOL se encuentra formulado a nivel de perfil y forma parte de un Proyecto Nacional de "Educación Superior y Ciencia y Tecnología" (CONACYT), en el que participan la ESPOL, la Escuela Politécnica Nacional, la Pontificia Universidad Católica de Guayaquil y la Universidad de Cuenca.

El Plan ESPOL 2000 busca alcanzar los siguientes objetivos:

- a) El fortalecimiento en la formación de recursos humanos para la investigación y el mejoramiento de la docencia universitaria, mediante programas de estudio avanzado y la creación de centros de investigación;
- b) El desarrollo y difusión de la investigación científica y tecnológica;
- c) El fortalecimiento y la creación de las carreras que se consideran necesarias para el desarrollo del país;
- d) La consolidación del vínculo entre la ESPOL, el Estado y los sectores productivos.

La especificidad de estos objetivos será determinada por la identificación de las necesidades prioritarias del desarrollo económico y social del país y de nuestra área de influencia.

La investigación a desarrollarse seguirá las siguientes orientaciones:

- a) Deberá ser preponderantemente aplicada al desarrollo del país.
- b) Deberá estar vinculada a la cátedra para robustecer la enseñanza.
- c) Deberá priorizar las áreas de mayor repercusión económica y social.
- d) Los proyectos deberán ser integrados e interdisciplinarios.

- e) Se buscará la participación activa del Estado y de los sectores productivos, tanto en la consecución de la investigación como en el financiamiento, ejecución, evaluación y transferencia.
- f) El método más propicio para desarrollar la investigación deberá ser la creación de centros de investigación. En esta línea se han creado ya el Centro Nacional de Acuicultura e Investigación Marítima (CENAIM) y el Centro de Investigaciones del Medio Ambiente.

El CENAIM es el centro más importante del país, orientado a la capacitación de recursos humanos y a la investigación en acuicultura y especies marinas, con el propósito de contribuir al desarrollo de la producción de camarones, moluscos y peces para la exportación y el consumo interno. Su equipamiento y parte de la infraestructura física se realizó mediante un préstamo no reembolsable del Gobierno Japonés, que asciende a 12 millones de dólares.

Se pretende que este centro de excelencia se convierta en un modelo de acción mancomunada entre la Universidad, el Estado y el sector productivo, condición indispensable para el desarrollo científico y tecnológico y la modernización del aparato productivo del país.

Es en función de los programas de investigación que se planificará la formación de los recursos humanos y la creación de nuevas carreras de postgrado.

Para el pregrado se prevé la creación de las carreras de ciencias: biología, matemáticas, física; la formación en bioingeniería y el fortalecimiento de ingeniería de computación y de tecnología agrícola.

El Programa de Educación Superior y Ciencia y Tecnología está estimado en un valor de 130 millones de dólares, de los cuales 47 millones corresponderían a la ESPOL.

ANALISIS DE LA EXPERIENCIA DE LA ESPOL

Logros y Limitaciones de la Planificación de la ESPOL

La práctica de la planificación ha permitido los siguientes logros:

- a) Confrontar permanentemente su quehacer con las necesidades del entorno económico, social y científico-técnico, a nivel

regional, nacional e internacional.

- b) Reorientar sus objetivos a mediano y largo plazo y emprender cambio y proyectos de gran aliento, para responder más adecuadamente a los requerimientos de formación de recursos humanos, investigación y servicios demandados por la región.
- c) Poner en marcha programas quinquenales de formación y perfeccionamiento docente con aporte financiero de la ESPOL y becas de gobiernos y organismos internacionales.
- d) Canalizar importantes recursos financieros externos para su desarrollo, que han suplido con creces la disminución tendencial de fondos de inversión asignados anualmente en el presupuesto del Estado.
- e) Crear una mentalidad atenta y abierta al cambio en directivos y docentes.

Una de las limitaciones de la planificación en la ESPOL ha radicado en el poco énfasis puesto en la autoevaluación institucional interna, debido a que sus planes de desarrollo no han sido diseñados como procesos dinámicos de capacitación y comunicación en el interior de la Institución, que permita la participación activa y permanente de todos los miembros de la comunidad y promueva una percepción más amplia de los problemas y una actitud favorable a la innovación y al cambio de valores. Para corregir esta deficiencia estamos empeñados en la reorganización de la Unidad de Planificación y en dotarla de personal especializado.

La reflexión permanente sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace, con la participación activa de todos los miembros de la comunidad politécnica, de acuerdo con su función en las áreas de su incumbencia, es una práctica que se debe imponer para mejorar la calidad y la eficiencia de la enseñanza y la investigación, elevar la productividad del trabajo docente, modernizar el sistema administrativo y financiero y superar los límites impuestos por la estructura de gobierno y el sistema electoral en vigencia en la universidad ecuatoriana.

Para hacer frente a estos nuevos desafíos, la ESPOL ha puesto en marcha algunas acciones que se detallan con el análisis de las exigencias que considera el nuevo Plan.

Problemas y Desafíos Actuales

- a) Necesidad de una formación más integral y más adecuada al medio:

Un diagnóstico realizado últimamente muestra que las carreras de ingeniería son largas, por exceso de especialización; que se debe mejorar la formación humanista y social y el sistema de enseñanza-aprendizaje, de manera que favorezca la creatividad, el espíritu crítico investigativo en los estudiantes, y eleve la eficiencia egreso/ingreso y graduado/egresado.

Para hacer frente a estos y otros problemas de formación, la Institución ha iniciado un proceso de revisión curricular radical, orientada a una formación integral, que preserve nuestros valores culturales y éticos y responda adecuadamente a las necesidades cambiantes del medio y a las exigencias del desarrollo científico y técnico.

Esta reforma deberá reforzar la formación básica y humanista, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar el tiempo de duración de las carreras y desarrollar programas de educación continua y postgrado.

b) Mejoramiento de la calidad y eficiencia de los docentes:

Otro de los problemas que amenaza la eficiencia y calidad de la enseñanza es la progresiva merma de docentes con alta formación académica. La institución ha puesto especial atención a la capacitación docente, mediante la utilización de becas internacionales y nacionales, la creación de un fondo de becas y el establecimiento del año sabático. Esta política ha permitido a la ESPOL contar con una planta docente de alto nivel. Sin embargo, a partir de 1980, debido a la crisis económica y a la contracción del presupuesto, los programas de capacitación y actualización de conocimientos se han visto fuertemente recortados, hecho que afecta gravemente al nivel académico de los docentes, como lo demuestra la baja del porcentaje de profesores con título de maestría al pasar del 90% en 1980 a 67% en 1989.

Parte de este fenómeno se explica también por la baja de salarios de la ESPOL con relación al sector privado, que ha provocado la salida de personal experimentado y su reemplazo por personal menos calificado. Esta situación es sentida como crítica en la ESPOL, por cuanto la calidad de la enseñanza depende en gran medida del nivel académico de la planta docente. Para responder a este desafío, el Plan ESPOL 2000 tiene como una de sus metas prioritarias desarrollar programas de formación y capacitación docente para las nuevas carreras y las existentes. Además la ESPOL ha propuesto al Gobierno que utilice parte de los excedentes petroleros en la formación de recursos humanos que garanticen la excelencia académica, desarrollen investigación y transfieran conocimiento a la sociedad.

c) Reforma del sistema administrativo y financiero:

El desarrollo administrativo y financiero de la ESPOL no ha avanzado a la par del desarrollo académico y de su expansión física. Se observa un marcado centralismo en la toma de decisiones, tendencia hacia el burocratismo, inflexibilidad y lentitud en su funcionamiento y poca racionalidad en el uso de recursos. Los sistemas de seguimiento, evaluación y control se muestran deficientes.

Para hacer frente a estas limitaciones, la ESPOL decidió implantar un nuevo modelo de administración basado en el principio de subsidiariedad, del que se derivan algunos criterios básicos tales como: la descentralización administrativa, que otorga a las unidades académicas el máximo de atribuciones y operaciones administrativas que resulte posible, conveniente y eficiente desde el punto de vista de la institución como un todo; la concentración de las tareas tanto a nivel central como de las unidades académicas, que evite la dispersión y duplicación de actividades, disminuya costos y facilite la comunicación y coordinación; la desburocratización, mediante la implantación de sistemas de administración, procedimientos y normas simples, eficientes, no discrecionales, automatizados y ampliamente difundidos; y la profesionalización, que exige que los ejecutivos responsables de las diferentes unidades administrativas y académicas estén debidamente capacitados y sean profesionales en el área.

En la implantación del nuevo sistema y la generación de nuevas modalidades de gestión, juega un papel importante la Unidad de Planificación, cuya misión debe ser definida en términos de favorecer activamente la implantación de un sistema de planificación y administración estratégica en el contexto de una estructura organizacional descentralizada.

d) Revisión de la estructura de gobierno y del sistema electoral universitario

Por Ley de Educación Superior, en las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, la elección del rector, vicerrectores, decanos y directores se realiza mediante votación de entes colegiados integrados por profesores titulares, estudiantes y trabajadores.

Este sistema, si bien es formalmente democrático y favorece la participación de la comunidad en la vida de la institución, tiene serios limitantes que dificultan la gestión y diluyen la consecución de los objetivos y metas institucionales.

La ley y los estatutos confieren al rector la responsabilidad de la conducción de la institución como máxima autoridad de la misma. Sin embargo, en la práctica, su autoridad se ve menguada, por cuanto las autoridades académicas subalternas no son nombradas

por el rector sino por las juntas de cada unidad. Este sistema otorga cuotas de poder autónomo a decanos y directores, a favor de sus electores o de su unidad académica, que mengua el poder del rector. Esta situación se acentúa a nivel del Consejo Universitario, organismo colegiado, que si bien es cierto está presidido por el Rector, los demás miembros son los Decanos, Directores y Representantes de estudiantes y trabajadores quienes, consciente o inconscientemente, actúan como representantes de las unidades o de los grupos a los cuales se deben, más que en función de los intereses generales de la institución.

Se considera necesario introducir algunas reformas a este sistema, a fin de permitir a las autoridades y directivos mayor independencia para cumplir con la misión y objetivos de la Institución a su cargo. Este cambio involucra, modificaciones sustanciales en la Ley de Educación Superior de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, de modificaciones que al momento no gozan del consenso de gran parte de las universidades del país. No obstante, consideramos un deber y una necesidad dejar planteada esta preocupación.

Al sector docente, como responsable y gestor de las actividades de docencia, investigación y extensión le corresponde asumir el gobierno de la universidad. Este principio debe garantizarse en la nueva estructura de gobierno, pero a la vez es necesario innovar un sistema de remuneraciones y de promoción docente que mejore permanentemente su formación y su compromiso con la misión y el quehacer universitario.

Un peligro que atenta a la eficiencia de los académicos y a su compromiso con la universidad, es la estabilidad garantizada por ley de sus cargos y el sistema actual de remuneraciones, basado en horas-nombramiento y no en la medición real de sus actividades y en la evaluación de sus resultados. Se debe buscar nuevas alternativas que a la vez que promuevan el desarrollo y la formación permanente de los profesores, aseguren un incremento constante de la calidad y la eficiencia y su compromiso institucional y social.

CONSIDERACIONES FINALES

En esta exposición he querido presentar brevemente la experiencia de la ESPOL en materia de planificación. Su práctica temprana ha sido un factor importante para su rápido desarrollo hasta alcanzar el liderazgo entre las universidades del Ecuador. Sin embargo, falta mucho camino por recorrer. Se conocen las fortalezas y debilidades, incluyendo las deficiencias en planificación, pero la comunidad de ESPOL está presta a trabajar para responder más adecuadamente a los desafíos impuestos por las necesidades cambiantes del medio y del desarrollo científico y

tecnológico.

FINANCIAMIENTO DE LAS ACTIVIDADES DE INVESTIGACION Y DESARROLLO

PRESENTACION

El presente documento es una versión corregida de un trabajo publicado por CINDA en Octubre de 1992.⁽²⁰³⁾

Esta versión se ha preparado para ser presentada en la conferencia científica "El financiamiento sostenido para la investigación y el desarrollo tecnológico en Iberoamérica" que en el contexto de la IV Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno ha organizado en Cartagena de Indias en Junio de 1994 CYTED y COLCIENCIAS.

La primera parte del documento contiene antecedentes conceptuales que se han desarrollado con el propósito de introducir elementos que se utilizan en el contenido del trabajo. En este sentido se revisan los componentes y características del modelo de desarrollo científico y tecnológico y los actores institucionales de las actividades de investigación y desarrollo.

La segunda parte está referida a fuentes de financiamiento de la actividad científica y tecnológica. Sobre el particular se hacen referencias sobre los recursos institucionales, los fondos de desarrollo científico y tecnológico, los contratos y donaciones y la cooperación internacional.

La tercera parte está destinada a señalar, sobre la base de los antecedentes planteados con anterioridad, orientaciones que podrían tenerse presente para una política de financiamiento de actividades de investigación y desarrollo en Iberoamérica.

PRIMERA PARTE: ANTECEDENTES CONCEPTUALES

I. Modelo de desarrollo científico y tecnológico

Con el propósito de ordenar y orientar el análisis de los problemas relacionados con la generación y empleo de conocimiento, es útil describir, desde un punto de vista teórico y funcional, un modelo sobre el desarrollo científico y tecnológico⁽²⁰⁴⁾. En esta perspectiva puede considerarse que el Sistema está estructurado de la siguiente manera:

Subsistema de Creación e Incorporación de Conocimientos

Este subsistema está integrado por el conjunto de actividades que, por diversas vías, introduce conocimiento científico y tecnológico al Sistema.

Para alcanzar su objetivo el Subsistema requiere cumplir dos tipos de actividades:

- Asimilar y almacenar conocimientos importados o creados localmente, y
- Difundirlos al Sistema y a la Sociedad.

El modelo presenta como hipótesis central, que la captación eficiente del conocimiento generado en el exterior sólo se logra a través de personas o grupos que efectivamente estén trabajando en un área o disciplina determinada.

Los principales problemas que enfrenta el Subsistema de Incorporación de Conocimientos en el continente, son los siguientes:

- La mayor parte de los esfuerzos están orientados al fortalecimiento de la infraestructura de investigación, dándosele importancia preponderante a investigaciones que responden a los intereses de las propias unidades de investigación y que no siempre concuerdan con el Sistema Productivo.
- Exige una separación de funciones entre el proceso educativo y el proceso de creación de conocimiento.
- Existen limitados mecanismos para transferir nuevos conocimientos de manera eficiente y con costos bajos.

Subsistema de Intermediación

Este Subsistema está integrado por el conjunto de actividades que toman el conocimiento general disponible y los procesan para adaptarlo a la solución de problemas específicos. La función de intermediación tiene como responsabilidad dar respuesta a la demanda de conocimiento que se originan en el Subsistema de Utilización.

Los principales problemas que afectan al Subsistema de Intermediación en América Latina son:

- Falta de correspondencia entre la tecnología demandada y la calificación profesional de los investigadores y especialistas.
- Ausencia de una demanda sostenida y eficiente por parte del sector productivo.
- Deficiencia de sistema de controles de calidad y de servicios de ensayo.
- Limitado volumen de usuarios que permita financiar costos de sistemas de información tecnológica eficiente.
- Dificultades para integrar equipos de carácter multidisciplinarios de consultoría.

Subsistema de Producción o Utilización

Este Subsistema está formado por el conjunto de acciones dirigidas a incorporar conocimiento, especialmente de carácter tecnológico al proceso productivo.

El concepto Sector Productivo se utiliza en una acepción amplia que incluye tanto a empresas públicas y privadas como a los organismos de gobierno e instituciones autónomas que real o potencialmente desarrollan conocimientos científicos y tecnológicos.

Los principales factores que condicionan el funcionamiento del Subsistema de Utilización en la región son:

- El contenido y la inestabilidad de las políticas económicas que, en general, limitan el interés en el área tecnológica y que normalmente no consideran de manera explícita la variable tecnológica.

- La baja incidencia de la tecnología en las utilidades de las empresas en relación a otras variables: aranceles, tipos de cambios, acuerdos salariales, etc.
- Limitación de los mecanismos especializados de financiamiento para el desarrollo tecnológico como: incentivos tributarios y financieros, préstamos de desarrollo tecnológico, aporte de capital de riesgo y subsidios a proyectos tecnológicos de prioridad nacional, regional o sectorial.
- Limitación capacidad de gestión tecnológica, tanto en las unidades de producción de conocimientos, como en la empresa.

Subsistema de Regulación

Este subsistema está definido en el modelo como el conjunto de actividades o funciones cuyo fin es difundir los objetivos del Sistema de Desarrollo Científico y Tecnológico, hacer posible el intercambio de flujos al interior del Sistema y evaluar y controlar el cumplimiento de los objetivos fijados.

Este subsistema debería ser capaz de lograr los siguientes propósitos esenciales:

- Valorar socialmente la actividad científica y tecnológica.
- Orientar el desarrollo científico y tecnológico de acuerdo a los requerimientos nacionales.
- Estimular la actividad científica y tecnológica local.
- Incorporar de manera adecuada la tecnología generada en el exterior.

Subsistema de Educación

Para los propósitos de este trabajo, este es el Subsistema de mayor interés.

En el modelo descrito, el Subsistema de Educación está formado por el conjunto de actividades que tiene por objeto la formación o el perfeccionamiento de los recursos humanos que deben desempeñarse en el Sistema.

Los objetivos específicos de este Subsistema son:

- Provocar conocimientos y destrezas a los distintos actores involucrados en las actividades de I&D: técnicos, ingenieros y administradores, investigadores y docentes.

- Dotar a estos actores de habilidades y aptitudes que incrementen su capacidad de aprender a desarrollar nuevos conocimientos científicos y tecnológicos y de impulsar el progreso y la innovación tecnológica.
- Promover una adecuada y positiva percepción social del papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo.

Los principales factores que afectan al comportamiento de este subsistema en América Latina son:

- Falta de una adecuada valorización social de la actividad científica y tecnológica. Esta valorización es alta sólo respecto al ejercicio superior de la actividad. No ocurre lo mismo con actividades auxiliares y niveles intermedios.
- El proceso formativo en el sector terciario no da sólidos conocimientos científicos que permitan una especialización posterior de carácter tecnológico. Por otra parte, la especialización que se otorga está más vinculada a contenidos específicos que a orientaciones metodológicas que posibiliten una progresión interactiva.
- Predomina un tipo de educación informativa y no formativa, con un privilegio a la educación lineal y sistemática.
- La estructura educativa tiene mecanismos de evaluación formal, títulos y grados, dándose poca importancia a la evaluación de los productos educativos por parte del sector productivo.

II. Actores institucionales de las actividades de I&D

En América Latina, los principales actores de la actividad de I&D son:

Universidades

Estas instituciones realizan la mayor parte de las actividades de investigación que se efectúan en la región. Las funciones y actividades de I&D de estos actores tienen objetivos diversos:

- Desarrollar la capacidad científica y tecnológica institucional y nacional. Este objetivo pretende lograr una capacidad científica y tecnológica mínima y generalizada y obtener una capacidad científica y tecnológica especializada en determinadas áreas.

- Aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos a problemas socio-económicos concretos. Este objetivo tiende a transferir conocimientos científicos, tecnológicos y directivos al sector productivo, considerando en una perspectiva amplia que incluye a todos los demandantes de servicios universitarios.
- Apoyo a actividades educativas. El objetivo educacional de la actividad de investigación pretende mejorar la docencia que las universidades prestan, especialmente en las áreas de desarrollo científico y tecnológico y en el nivel de postgrado.
- Además, es importante la función que cumplen las universidades en la difusión en la sociedad del conocimiento científico y tecnológico disponible.

Institutos tecnológicos

Estos actores fueron creados en la década del 60. La mayor parte de ellos a través de proyectos de cooperación técnica internacional. Surgieron como expresión de la necesidad de vincular las actividades de I&D a los requerimientos del sector productivo y también para obviar dificultades y restricciones de las universidades para desarrollar este tipo de actividades.

En los últimos años, estos actores han ampliado sus actividades de servicios tecnológicos, debido a restricciones de los aportes fiscales correspondientes que les ha planteado desafíos de autofinanciamiento.

Corporaciones de derecho privado

Estos actores institucionales surgieron en la región en la década del 70 como consecuencia de dos factores principales. Por una parte, por la marginación de investigadores de las universidades y, por otra, debido a nuevas modalidades de la cooperación internacional que privilegia el financiamiento a organismos no gubernamentales.

Estas instituciones realizan una importante actividad de investigación en ciencias sociales, de carácter multidisciplinario y, en muchas ocasiones, en una modalidad de investigación-acción sobre problemas del desarrollo nacional.

Empresas productivas

La actividad de I&D que realizan estos actores, por diversas razones que tienen que ver con los estilos de desarrollo de la región, no es significativa. En algunos países se han implementado mecanismos de exenciones tributarias que seguramente aumentarán los recursos de las empresas productivas en el financiamiento de las actividades de I&D.

SEGUNDA PARTE: FUENTES DE FINANCIAMIENTO DE LA ACTIVIDAD CIENTIFICA Y TECNOLOGICA

Las principales fuentes de financiamiento de la actividad científica y tecnológica utilizadas por los diferentes actores del sistema, son las siguientes:

Los recursos institucionales

Corresponden a fondos de libre elección de las respectivas entidades que no están vinculadas necesariamente a un objetivo determinado.

Desde un punto de vista jurídico, se trata de recursos que en un momento forman parte del patrimonio de la respectiva institución.

Estos recursos tienen principalmente su origen en recursos fiscales, en excedentes de prestaciones de servicios, en overhead de proyectos internacionales, en retorno de inversiones y en endeudamiento.

En el caso de las universidades, también forman parte de estos recursos los ingresos que se obtienen por vía de aranceles.

Estos recursos se asignan a través de dos vías: las Unidades de Investigación, que realizan el pago de remuneraciones de los investigadores y financian la infraestructura y los insumos requeridos. También estos recursos se destinan a fondos centrales de investigación que son asignados mediante concursos competitivos.

Los aportes fiscales son transferencias que el Estado realiza a las instituciones, especialmente a las universidades e institutos tecnológicos, para su desempeño. En los últimos años, en la región se ha producido una disminución de los aportes fiscales. Existen claras evidencias que el financiamiento de las actividades de I&D seguramente será de carácter selectivo, a través de mecanismos que introducen la idea de competitividad en el financiamiento correspondiente.

Un componente importante de los recursos institucionales que podría adquirir mayor dimensión en el futuro está constituido por los retornos producidos por inversiones de capital pertenecientes a las instituciones. Existen experiencias de fondos patrimoniales, que se han constituido por aportes del gobierno, de empresas y de la cooperación internacional, que permiten el financiamiento sostenido de instituciones de investigación y desarrollo a través de la utilización de los excedentes financieros producidos en períodos determinados.

Para que este tipo de mecanismos tenga sustentabilidad e impacto se requiere de un volumen importante de recursos para producir intereses que cubran un porcentaje significativo de actividades de desarrollo de las respectivas instituciones. También, es indispensable una gestión profesionalizada en el manejo de estos recursos en el mercado de capitales o en inversiones productivas.

Los excedentes de empresas que las instituciones de I&D constituyen es otro tipo de recursos institucionales. Existen empresas de variados tipos y propósitos: empresas creadas para proveer bienes y servicios a la institución que la creó; empresas de base tecnológica diseñadas para difundir contenidos tecnológicos, buscando su replicabilidad; empresas para desarrollar actividades propias de las instituciones de manera autónoma; y empresas que tienen un fin comercial para lograr ingresos financieros para la respectiva organización.

Fondos de desarrollo científico y tecnológico

En nuestros países, en general, existen tres fondos para apoyar el desarrollo científico y tecnológico.

1 Fondos de apoyo a la investigación

Estos mecanismos financian proyectos de investigación científica y tecnológica. Son evaluados por la calidad de las respectivas propuestas y, sobre todo, por el curriculum de los investigadores. Son proyectos de grupos maduros y que no están sometidos a prioridades ni a criterios orientadores predeterminados.

En general, se asignan a personas naturales y su cuantía es pequeña.

2 Fondos de fomento

Los proyectos que son apoyados con estos recursos son

presentados por instituciones de investigación y desarrollo. En general, son proyectos grandes en su volumen y responden a prioridades nacionales. Las principales líneas que se financian son las siguientes:

- Desarrollo o actualización de actividades de capacitación y desarrollo
- Reconversión de instituciones de investigación
- Especialización de capacidad de investigación en áreas prioritarias.

El principal criterio de evaluación es el de pertinencia.

3 Fondos de desarrollo tecnológico

Este tipo de fondos están destinados a estimular la inversión de empresas privadas en desarrollo e innovación tecnológica. Estas empresas pueden contratar con otros actores el total o parte del desarrollo de los respectivos proyectos.

Estos fondos apoyan las siguientes líneas:

- Adaptación de nuevas tecnologías
- Inversión en infraestructura de I&D
- Garantías tecnológicas.

En la región existe la tendencia de aumentar sustancialmente los recursos de estos mecanismos.

Los fondos competitivos son un elemento positivo en la medida que los recursos financieros que los sustentan sean adicionales y no sustantivos del aporte fiscal de carácter institucional (situación que se está produciendo en la región). Además, es necesario que se consideren las distintas situaciones, realidades y contexto de las instituciones de investigación. Los fondos deberían estar orientados no sólo a proyectos de investigación propiamente tales, sino que también a la creación de infraestructura, instalaciones, equipos y formación y capacitación de investigadores, profesionales y personal técnico.

Contratos y donaciones

Los actores de las actividades de I&D, principalmente universidades e institutos tecnológicos, suscriben contratos de prestación de servicios con el sector público y privado, los que dan origen a diversos tipos de actividades: servicios técnicos repetitivos, asesorías e informes técnicos y proyectos de transferencia e innovación tecnológica.

Diversas instituciones de la región han incrementado

sustancialmente su financiamiento a través de la prestación de servicios. En ella puede apreciarse que las mayores oportunidades se dan en proyectos de carácter multidisciplinarios que posibilitan la integración de áreas y equipos de investigación en torno a la solución de un problema específico. Estos proyectos pueden contribuir a legitimar esta actividad al obviar las críticas que aún subsisten sobre la realización de proyectos de carácter rutinario o que puedan ser desarrollados por profesionales egresados de la propia universidad.

Existen dos tipos de universidades e instituciones de I&D que han tenido éxito en estos trabajos. Aquellas que cuentan con densidad propia en la respectiva área y que vinculan adecuadamente su capacidad a la solución de un problema específico. También hay organizaciones que no teniendo tradición y capacidad propia logran, a través de una eficiente gestión de intermediación, vincular recursos humanos e infraestructura de investigación de otras instituciones a proyectos concretos de su interés.

En todo caso, un factor relevante y siempre presente en el éxito obtenido es la capacidad de gestión de las prestaciones científicas y tecnológicas de las instituciones.

Las instituciones de I&D también pueden recibir donaciones de personas jurídicas y naturales para trabajos de investigación, las que tienen un tratamiento tributario especial. Esta es una modalidad que puede representar un camino innovativo de financiamiento en la medida que se solucionen problemas que existen en la actualidad.

La mayor parte de los estatutos sobre exenciones tributarias en América Latina no permiten una contraprestación explícita por el aporte recibido. Ello se debe al concepto jurídico de donación que tiene un elemento central de gratuidad, lo que hace necesario la existencia de contratos paralelos que dificultan el desarrollo y evaluación de los proyectos de investigación. También existen limitaciones sobre la cuantía de los aportes, autorizaciones muy engorrosas y restricciones para que personas naturales puedan acceder al sistema.

Cooperación internacional

La cooperación internacional ha sido una fuente de financiamiento importante para las actividades de I&D en la región.

En el período 1960 - 1975 estos recursos financiaron importantes proyectos que permitieron la consolidación de la infraestructura científica y tecnológica de los países y la formación de recursos humanos en el exterior.

Entre 1975 y 1990 este tipo de recursos disminuyó fuertemente en América Latina y los limitados financiamientos que existieron se usaron para apoyar proyectos específicos de I&D.

A finales de la década del 80 y principalmente en los primeros años del actual decenio, se han desarrollado iniciativas de cooperación internacional en ciencia y tecnología de gran trascendencia. Por una parte, los créditos concesionales otorgados por el Banco Interamericano de Desarrollo que han aumentado significativamente la inversión en ciencia y tecnología en la región y han permitido el diseño y puesta en marcha de políticas y nuevos mecanismos de investigación y de innovación. Por otra parte, la realización de proyectos de investigación conjunta entre grupos de investigación de América Latina y de países desarrollados que han contado con recursos de cooperación de la Unión Europea, de países europeos y de Estados Unidos y Japón.

También son destacables los esfuerzos emprendidos por CYTED y por el MERCOCYT para realizar actividades de cooperación internacional en ciencia y tecnología utilizando esquemas de cooperación internacional.

Por último, una iniciativa fundamental es el acuerdo inicial que ha adoptado la Unión Europea para permitir la participación de científicos y técnicos de países seleccionados de América Latina en su IV Programa Marco.

La cooperación internacional en ciencia y tecnología será privilegiada en el futuro. Ello básicamente porque las nuevas dimensiones de la cooperación pueden vincularse adecuadamente a este sector: costos compartidos, operaciones triangulares e instituciones de administración conjunta.

TERCERA PARTE: FINANCIAMIENTO PARA LAS ACTIVIDADES DE I&D

Los planteamientos señalados con anterioridad, sobre elementos conceptuales y fuentes de financiamiento, permiten tener elementos para señalar criterios que deberían estar presentes en las políticas y mecanismos que pueden diseñarse para el financiamiento de la actividad científica y tecnológica. Al respecto puede destacarse lo siguiente:

I. Subsistema de Creación de Incorporación de Conocimiento

En este subsistema debería estar presente el concepto de calidad. Los indicadores que pueden calificar y evaluar esta actividad son conocidos y generalmente se usan en nuestras comunidades científicas y tecnológicas. Tal como se ha mencionado,

la existencia de investigación científica y tecnológica valorada internacionalmente es indispensable, tanto para la creación autónoma de nuevos conocimientos como para la incorporación de conocimientos externos.

El financiamiento de las actividades de este subsistema y de la formación de recursos humanos requerido por él debería estar basado fundamentalmente en aportes fiscales. Este tipo de financiamiento se justifica debido a que los resultados que surgen de este subsistema usualmente constituye bienes públicos cuya apropiación y beneficio es de toda la sociedad.

Los fondos competitivos también son una fuente adecuada para financiar estas actividades, cuyo propósito central es mejorar la capacidad científica y tecnológica disponible, tanto a nivel institucional como nacional. Puede postularse que los fondos competitivos deberían orientarse a proyectos de investigación, a la adquisición de equipamiento y a la formación de nuevos investigadores.

La cooperación internacional es sin duda un tipo de recurso que puede utilizarse para las actividades de investigación que están vinculadas a este subsistema. Tal como se ha expresado, en el futuro se abren perspectivas interesantes para utilizar estos recursos, especialmente en la formación de investigadores y en el financiamiento de proyectos conjuntos.

II. Subsistema de intermediación

Existe consenso en los estudiosos del tema que en la región es indispensable mejorar sustancialmente este subsistema, superando las principales restricciones que él muestra: limitadas labores de consultoría y de información científica y tecnológica.

En el contexto señalado, la relación de universidades, institutos y centros de investigación y desarrollo tecnológico con el sector productivo de bienes y servicios es de la mayor importancia. Para este efecto, estudios realizados por CINDA han mostrado reiteradamente que es prioritario contar con capacitación de gestión profesionalizada, tanto en las universidades, institutos y centros como en las empresas.

El financiamiento de programas nacionales de promoción de la vinculación podría financiarse con aportes fiscales y con recursos de la cooperación internacional.

Los contactos específicos de prestación de servicios obviamente deben ser pagados por el usuario respectivo.

III. Subsistema de Utilización de Conocimientos

Para el funcionamiento del sistema global y para el logro de los propósitos específicos de este subsistema, se requiere de un manejo profesionalizado de la variable tecnológica.

La formación de profesionales en gestión tecnológica puede revestir en nuestros países, dos modalidades: la primera está constituida por la introducción del tema de la Gestión Tecnológica en los contenidos curriculares de la formación de los profesionales más directamente vinculados con el tema: ingeniería, economía, administración, agronomía, etc. La otra forma es la realización de cursos de post-título y de actividades de educación continuada para profesionales en ejercicio.

Los programas universitarios que introducen la gestión tecnológica en los curricula correspondientes, deberían ser financiados, en parte, a través del aporte fiscal, ya que los resultados de estos programas posibilitan el mejoramiento de todo el sistema científico y tecnológico.

Los programas de post-título y de educación continuada para la formación de profesionales en ejercicio, deberían ser financiados por las instituciones de origen de estos profesionales, ya que ellas tendrán un beneficio directo.

La cooperación internacional ha jugado y debería seguir jugando un rol importante en el apoyo de programas de formación de este tipo de recursos humanos, especialmente en lo que se refiere a la promoción inicial, a los arreglos institucionales, a la elaboración de materiales especializados y a la vinculación internacional de los programas.

PROPUESTA SOBRE EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACION SUPERIOR EN CHILE.

Grupo de Trabajo sobre la Educación Superior Chilena.

El presente documento forma parte de un informe preparado por un grupo de trabajo organizado por CINDA, y destinado a servir de material de apoyo para la definición de políticas para la Educación Superior por parte del Ministerio de Educación.

El grupo de trabajo se organizó con especialistas nacionales en educación superior, buscando que hubiera representatividad de diversos sectores del mundo académico, institucional y de distintas vertientes de opinión en el país.

A través de esta experiencia, se trató de buscar el mayor consenso posible, y por lo tanto, los resultados de este documento no reflejan necesariamente una posición oficial de CINDA sobre el tema.

1. Orientaciones Generales sobre el Financiamiento

Los aspectos cruciales en torno al financiamiento de la educación superior son dos: el monto de los aportes que entrega el Estado al sector y los criterios para distribuirlos.

1.1 Orientaciones generales en relación al monto total de los aportes

En cuanto a los montos, cabe señalar que si se pretende que la economía del país siga creciendo a tasas elevadas, es necesario que modernice su producción y agregue un mayor valor agregado a sus bienes exportables. Ello implica que se invierta más en el desarrollo científico tecnológico⁽²⁰⁵⁾ y en el sector educación en general, con el fin de evitar un déficit de los recursos humanos con mayor especialización que este proceso requiere.

Si se observan las cifras históricas y los datos internacionales ⁽²⁰⁶⁾, es dable esperar que se incremente el gasto público en educación ⁽²⁰⁷⁾ y, por ende, al subsector de educación

205

Como en Chile la mayor parte de la investigación científica y de experimentación tecnológica se realiza en las Universidades denominadas complejas (estatales y privadas tradicionales) ésta función se puede asimilar a la educación superior.

206

Para justificar un mayor gasto en educación, vale la pena recordar que en Chile el gasto público en el sector educacional alcanzó al 5,38% del PGB en 1972 (ver Arriagada Patricio, El Financiamiento a la Educación Superior en Chile. Santiago, FLACSO, 1989). Esta proporción ha descendido drásticamente en las dos últimas décadas del 4,7% en 1970 al 4,1% en 1980 y al 2,8% en 1990 (Ver Latorre Carmen Luz, Desarrollo de la Educación en Chile en Cifras 1964-1993. Santiago, PIIIE, Diciembre de 1993. Cuadro 36. pág.146). Medido con otros parámetros, el gasto público en educación como proporción del PNB en Chile era de un 3,7% en 1990, mientras que en otros países de similar nivel de Desarrollo Humano era mayor como son los casos de Costa Rica con 4,6%, Venezuela con 5,5%, México con 4,1% y Malasia con 6,9% (Ver PNUD, Informe de Desarrollo Humano 1994. México, Fondo de Cultura Económica, 1994. Tabla 15. pág.174). Por otra parte, países desarrollados con mayores recursos registran proporciones también mayores de gasto público en educación. Tal es el caso de Japón con 4,7%, Francia con 5,8%, España con 4,2% y Reino Unido con 4,9% (Ver UNESCO, Anuario Estadístico 1993. Paris, Unesco, 1993. Tabla 4.1. pp.4-5.).

superior.

Por otra parte, la actual proporción del gasto público en educación superior en relación a los otros niveles educacionales (21,6%) parece razonable si se analizan las cifras internacionales ⁽²⁰⁸⁾, y, por lo tanto, debiera mantenerse.

1.2 Orientaciones generales en relación a la distribución de los aportes

Dada la forma en que se distribuyen los aportes del Estado a la educación superior se pueden distinguir tres tipos: fondos institucionales de asignación fija, fondos institucionales concursables o que estimulan la competitividad y fondos de apoyo a los estudiantes.

En relación a la distribución de estos aportes se plantean dos criterios fundamentales.

En primer lugar, nuevos fondos institucionales que se puedan aportar a la Educación Superior deben estimular la eficiencia y la productividad. Para que ello ocurra se propone:

Incrementar proporcionalmente los fondos concursables, que en 1993 eran del 26% ⁽²⁰⁹⁾ y disminuir en términos relativos los fondos de asignación fija que representaban el 55% ⁽²¹⁰⁾.

Concentrar el gasto fiscal en educación superior en aquellos rubros que sean más difíciles de autofinanciarse, como son: la investigación científica y el desarrollo tecnológico en áreas consideradas

207

Algunos especialistas proponen elevar el gasto público en educación hasta alcanzar el 4 a 5% del PNB. Brunner, José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op cit pág 45. Otros recomiendan estimular un posible aumento del gasto privado en educación superior a través de la colocación de incentivos tributarios adicionales a los ya existentes. Ver Cáceres, Eugenio, Documento de Aportes al Grupo de trabajo CINDA. Santiago, 1994.

208

Con el fin de justificar el criterio de mantener la proporción del gasto en educación terciaria, que en Chile asciende al 21,6% del gasto público ordinario en educación (No incluye inversiones) se puede argumentar que en países desarrollados esta proporción es igual e incluso inferior a la chilena. Por ejemplo, en Estados Unidos es de 24,3%, Japón 22,5%, Reino Unido 19,5%, Francia 13,8%, España 13,5% y Corea 7,2% (Ver UNESCO, Anuario Estadístico. Paris, Unesco, 1993. Tabla 4.3. pág. 445).

209

Incluyen el Aporte Fiscal Indirecto, FONDECYT y FONDEF.

210

Estos fondos incluyen el Aporte Fiscal Directo (AFD), los Fondos de Desarrollo Institucional (FDI) y los Fondos Compensatorios para financiar déficit específicos.

prioritarias; y las carreras de menor rentabilidad privada y alta rentabilidad social ⁽²¹¹⁾.

Desagregar los fondos otorgados por funciones académicas (investigación, docencia y extensión) ⁽²¹²⁾.

Incrementar los fondos de inversión concursables, mediante concursos abiertos y con bases suficiente-mente equitativas, que den también cabida a instituciones privadas que cumplan ciertos estándares de calidad.

En segundo lugar, los fondos destinados a otorgar becas y créditos a los estudiantes, que en 1993 representaban el 19% (Complemento a Créditos y Fondos de Becas), deben propender a generar una mayor equidad distribuyéndose entre los alumnos de menores recursos que reúnan las condiciones académicas adecuadas ⁽²¹³⁾, utilizando un patrón único y abierto de distribución el cual debe propender a una apropiada focalización del subsidio y, además, a que éste sea socialmente eficaz (es decir, que contribuya a una efectiva movilidad social) ⁽²¹⁴⁾.

2. Criterios específicos para la asignación, accesibilidad y distribución de los diferentes tipos de aportes.

A pesar que un 20% de los aportes (ver tabla adjunta) son accesibles para todas las instituciones de la educación superior, en la práctica el 98% o más se concentra en las universidades estatales y privadas tradicionales, y, principalmente, en las grandes universidades de la región metropolitana ⁽²¹⁵⁾.

Como se ha mencionado más de la mitad de estos fondos son aportes directos que se distribuyen con criterios históricos, y se destinan principalmente a remuneraciones. Esto se explica porque

211 Coeymans, J. Eduardo, Algunas Ideas sobre Financiamiento Educación Superior. Santiago, Junio 1994. págs.2 y 3.

212 Lavados, Iván, Op cit. pág. 13.

213 Actualmente los aportes fiscales tienden a beneficiar a jóvenes con ingresos medios y altos como lo muestran los datos siguientes:

Quintil	I	II	III	IV	V	TOTAL
% gasto fiscal	10,5	12,7	18,6	24,1	34,1	100,0

Fuente: Larrañaga, Osvaldo, Financiamiento Universitario y Equidad, Cuadernos de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile, N° 88. Santiago, diciembre de 1992. Cuadro 12, pág. 459.

214 Muga, Alfonso, Observaciones al Documento del Grupo de Trabajo CINDA. Santiago, 1994.

215 Los fondos abiertos a todas las instituciones son el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) del cual el 89% va a las entidades que reciben aportes, y las Becas Presidente de la República como las Becas del Programa de Reparación que constituyen una infima proporción. En total, el financiamiento por la vía del AFI a las universidades privadas es del 1,3%. Por tanto, el 98% del financiamiento estatal se concentra en las Universidades estatales y privadas con aportes.

estas entidades -que atienden al 76,8% de la matrícula universitaria y al 54% del total de la población estudiantil de nivel terciario- cuentan con una planta significativa de académicos de jornada completa y media jornada ⁽²¹⁶⁾. Esta situación es radicalmente distinta en las nuevas entidades privadas donde casi no hay académicos de jornada completa. Por cierto, los académicos con media jornada o más no sólo realizan docencia sino también labores de investigación y extensión. Ello lleva a mostrar significativas diferencias en la estimación del gasto por alumno que existía a mediados de los años 80 incluso entre las distintas universidades que reciben aportes del Estado ⁽²¹⁷⁾.

El fuerte gasto fijo de las instituciones con aportes es probablemente la razón por la cual algunos señalan que estas entidades perciban que no reciben lo suficiente, mientras que el Gobierno percibe que estas instituciones no logran cuadrar sus gastos y actuar con eficiencia ⁽²¹⁸⁾.

A pesar de los notables esfuerzos de las instituciones que reciben aportes del Estado para diversificar sus fuentes de financiamiento (que se han traducido en que en promedio dichas instituciones financian un 46% con aportes fiscales, un 30% por intermedio del cobro de aranceles y un 20% por ingresos propios) ⁽²¹⁹⁾ existe una situación estructural difícil de enfrentar en el corto plazo que debe orientar algunas de las medidas concretas a tomar para la asignación de cada uno de los distintos fondos.

2.1 Aporte Fiscal Directo

Se plantea que el AFD, que en la actualidad representa el 47% del total de los aportes al sector, debiera tender a decrecer en términos relativos, congelándose en términos reales en relación a los nuevos fondos que se proporcionen a la educación superior. Se propone tender a incrementar la proporción de estos aportes asignados por relevancia o por fórmulas de eficiencia (en la actualidad es del 5%). Por los antecedentes antes expuestos, cabe reiterar que debiera propenderse a diferenciarlos de acuerdo a las

216 En efecto, según datos de la División de Educación Superior del MINEDUC, actualizados a 1993, 8.342 de los 18.139 profesores de estas universidades tienen jornada completa y 2.685 media jornada o más.

217 Por ejemplo, en el año 1986, la U. de Valparaíso tenía 7,5 alumnos por docente de Jornada Completa Equivalente (JCE), con un gasto por estudiante de \$253.000; la U. de Chile mostraba cifras parecidas, con 5,5 alumnos por docente de JCE y un gasto por estudiante de \$262.000 mientras que, por otra parte, la U. Católica de Valparaíso tenía 13,5 alumnos por cada docente de JCE con un gasto de \$ 150.800 por alumno y, la U. de Santiago tenía 19,5 alumnos por cada JCE con un gasto por estudiante de \$143,600.

218 Brunner, José Joaquín, Educación Superior: Chile en el Contexto Internacional Comparado. Op. cit. pág. 44.

219 Chile, Presidencia de la República, Op. cit. pág 57.

funciones académicas (investigación, docencia y extensión). Atendiendo a lo señalado, el A.F.D se mantendría para todas las instituciones que actualmente lo reciben (Ues estatales y particulares creadas antes de 1981).

Algunos sostienen que, en el largo plazo, el A.F.D debería desaparecer por completo, en función de incrementar los aportes competitivos y abiertos a todas las instituciones para promover la eficiencia y la calidad de la docencia como de la investigación ⁽²²⁰⁾.

2.2 El Aporte Fiscal Indirecto

Si bien el A.F.I estimula la competitividad y premia a las instituciones más grandes y consolidadas del país, en particular, de la Región Metropolitana que son las más beneficiadas ⁽²²¹⁾, en la práctica es regresivo por cuanto no estimula la captación de estudiantes de bajos ingresos, quienes no reciben una buena educación media ⁽²²²⁾.

En relación al A.F.I se han planteado diferentes opciones. Una, es suprimirlo y reasignarlo por otras vías a las instituciones que reciben actualmente aportes ⁽²²³⁾. Otra es reducirlo e incrementar los fondos destinados a becas. Una tercera es mejorarlo, asociándolo al menos parcialmente a los mejores alumnos de cada establecimiento de enseñanza media. Por último, otros proponen incrementarlo por ser un estímulo a la calidad.

La idea que tuvo mayor acogida entre los especialistas fue la de mantenerlo constante y abierto a todas las instituciones, tal como acontece en la actualidad. Pero, al mismo tiempo sugerir a las instituciones que perfeccionen sus sistemas de admisión - utilizando la experiencia de la Universidad de Santiago- con el fin de dar mayores oportunidades a los mejores estudiantes de cada establecimiento tendiendo a promover una mayor equidad y mejorar los sistemas de admisión.

220 Larroulet, Cristián, Op cit pág. 12.

221 El A.F.I representa el 12% de los aportes del Estado, y está abierto a los postulantes de cualquier institución de educación superior. Empero, el 89% va a las universidades con aportes y el 45% se concentra en las Universidades de Chile, de Santiago y Católica de Chile.

222 la distribución de la población estudiantil por quintiles de ingresos es:

	U Privd	U Tradic	IPs	CFTs	U Deriv
Quintil I y II	4,2	17,7	15,3	22,9	28,2
Quintil IV y V	86,5	63,5	67,5	51,0	54,9

Larrañaga Osvaldo, Op. Cit. Cuadro 7, pág. 451.

223 Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Financiamiento Universitario. Santiago, Octubre de 1993.

2.3 Crédito Fiscal y Becas

En la actualidad el crédito fiscal es sólo accesible para los estudiantes universitarios de las instituciones que reciben aportes del Estado (Crédito Universitario). De acuerdo a su distribución, el 36,1% de los estudiantes que lo reciben pertenece al estrato de ingresos medio bajo (quintiles I y II), mientras que el 43,6% pertenece a estratos medios altos (Quintiles IV y V). Los primeros reciben el 43,6% del monto y los segundos un 36,2% ⁽²²⁴⁾. Por otra parte, el monto asignado a becas de arancel, que corresponde al 5% de los aportes, también es sólo accesible a estudiantes de las universidades con financiamiento estatal.

Estos antecedentes muestran que hay una situación discriminativa que debe subsanarse tendiendo a incrementar los fondos de becas y el apoyo inicial del Estado, para que se aumenten las potencialidades de otorgar créditos.

El sistema de créditos y becas debería ser accesible a todos los estudiantes de las instituciones de la Educación Superior (CFTs, IPs, Ues públicas y privadas) que cuenten con un régimen de selección y admisión aprobados por el MINEDUC o el CSE según corresponda. En esta materia, aún cuando existe conformidad entre la mayoría de los expertos, hay quienes plantean que el acceso a créditos y becas por parte de los educandos, no necesariamente debiera estar supeditado a los regímenes de selección y admisión respaldados por el MINEDUC y el CSE aunque debiera ser un requisito a considerar al momento de otorgarlo.

Los créditos y becas deberían tener un sistema de regulación general para toda la educación superior. Algunos especialistas sugieren que se tome en consideración la rentabilidad social y privada de las carreras para el otorgamiento de créditos y becas (por ejemplo, la situación de las ciencias y las pedagogías).

Una de las debilidades del sistema de créditos es su alta morosidad en cuanto al pago oportuno ⁽²²⁵⁾. Para mejorar esta situación se han propuesto diversas soluciones. Entre ellas que debieran ser las propias instituciones las que administren los mecanismos ya que pueden asignar mejor los créditos y tienen mayor

224

La distribución del Crédito Universitario por quintil de ingreso familiar es la siguiente:

	QUINTILES DE INGRESO				
	I	II	III	IV	V
% beneficiarios	17,6	18,5	17,8	22,9	23,2
% monto recibido	25,4	18,8	20,2	18,4	17,8

Fuente: Larrañaga Osvaldo, *Op. Cit.* Cuadro 11, pág. 458.

225

Por ejemplo, según datos de 1990 la recuperación era de 17% para los vencimientos del mismo año, 38% del año anterior y 50% para los correspondientes a los dos años de atraso. Ver Larrañaga Osvaldo, *Op cit.* Nota 14, pág. 458.

capacidad para recuperarlos (²²⁶). También se señala que los mecanismos de crédito se canalicen por entidades privadas y no estatales lo que da mas garantías de recuperación (²²⁷).

En la misma línea de contribuir a una mayor equidad en especial para los sectores de ingresos medio bajos, se postuló la idea de crear bonos que estimulen el ahorro sistemático de la familia, como pueden ser los Bonos de la Tesorería administrados por el sistema bancario (²²⁸).

2.4 Fondos de Desarrollo Institucional

En la actualidad, el Estado entrega Fondos de Desarrollo Institucional (4.1% de los aportes) y Fondos Compensatorios para financiar déficit específicos (3,2% en el presupuesto de 1993). Al respecto hay posiciones divergentes.

Por una parte, algunos especialistas sostienen que es necesario entregar fondos específicos para infraestructura y equipamiento, limitados a ciertas instituciones, como las tradicionales. Mientras que otros fondos especiales, pueden ser entregados con criterios específicos para realizar investigaciones o fortalecer equipos de investigación o docencia en áreas que sean relevantes para el desarrollo de una región del país o en temas de interés estratégico a nivel nacional.

Por otro lado, algunos especialistas sostienen que este tipo de fondos debe suprimirse totalmente y transformarse en aportes abiertos al que puedan acceder todas las instituciones en concursos públicos y abiertos.

2.5 Fondos Concursables

Actualmente, los fondos concursables se focalizan en el campo de la ciencias y la tecnología. Uno de ellos es el FONDEF (que representa el 6,8% de los aportes) que está abierto sólo para las instituciones estatales y privadas tradicionales. El otro es el FONDECYT (que representa el 7.4%) y está abierto a todas las instituciones e investigadores incluyendo aquellos que están fuera de la educación superior.

Existe un amplio consenso entre los especialistas en incrementar este tipo de fondos. Pero existe también conciencia que, en la actualidad, las instituciones no están en el mismo

226 Larroulet, Cristián, Op cit pág. 13.

227 Albornoz, Mario, Documento con propuestas para el grupo de trabajo. Santiago, Junio 1994.

228 Para mayores detalles ver Vega Humberto. Tesorería y Mercado de Capital. Santiago, Universidad de Chile, Octubre 1993.

nivel inicial para competir en concursos abiertos (por ejemplo, la Ues tradicionales y las Ues derivadas que muchas veces están iniciando un trabajo en ciertos campos y no cuentan ni con infraestructura ni recursos humanos de alta calificación).

Por ello, se propone establecer que las bases de los concursos permitan una mayor equidad (por ejemplo, incorporando la posibilidad de incluir especialistas externos o contemplar la integración de investigadores jóvenes en proyectos de investigación diversos).

Por tanto, deberían establecerse concursos de distinta naturaleza, en cuyos puntajes para la selección se otorguen ventajas comparativas a los postulantes (individuales o institucionales) a los cuales se desee beneficiar. Por ejemplo, otorgando mayor puntaje a las instituciones regionales, si se trata de un proyecto orientado a servir preferentemente a una determinada región.

Otra de las sugerencias propuestas en este sentido por algunos especialistas es la de perfeccionar FONDECYT estableciendo proposiciones por áreas ⁽²²⁹⁾. Del mismo modo, se señala que deben incrementarse los fondos concursables, para la docencia e investigación que dejen overhead para la institución ⁽²³⁰⁾. Esta propuesta no es compartida por todos los especialistas ya que algunos proponen que se estimule más bien al investigador que a la institución.

Además, se sugiere crear un fondo nacional para la contratación de profesores visitantes (nacionales o extranjeros) en áreas definidas como prioritarias con el fin de fortalecer su desarrollo académico, en especial, en regiones de menores recursos ⁽²³¹⁾. Este fondo, podría generarse como contrapartida a donaciones, con exenciones de impuestos al sector productivo local, lo cual obligaría a una dinámica de interacción mayor con dicho sector. En el mismo ámbito, se propone promover los proyectos interinstitucionales con participación de entidades metropolitanas y regionales.

Se propuso también, como una manera de incentivar el proceso de acreditación, que se convocara a concursos restringidos a aquellas instituciones acreditadas.

229

Coeymans, J. Eduardo, Op cit. pág.6.

230

Krauskopf, Manuel, Algunos Comentarios para la Discusión. Santiago. pág.2.

231

Chile Presidencia de la República, Op. Cit. a partir de los señalado en la pág.14.

Los fondos concursables se entregarían contra proyectos desarrollados según las bases de cada concurso y por plazos fijos.

**Distribución Porcentual de los Aportes Estatales
(1993)**

FONDOS	ACCESO A LOS FONDOS DEL ESTADO		
	Sólo Ues Consejo de Rectores y ex sedes PUC	Abiertos a todas las Instituciones	Total
Fondos Institucionales	AFD 47,6 ADI 4,1 Compensatorios 3,2	AFI 12,0	66,9
Fondo de Apoyo a estudiantes	Complemento a Créditos y Becas 18,0	Becas Reparación 0,9	18,9
Fondos Concursables	Fondef 6,8	Fondecyt 7,4	14,2
Totales	79,7	20,3	100,0

Total de fondos presupuestados para 1993 \$98.664.703.000

Fuente: MINEDUC, Educación Superior. Anexo al Compendio de Información Estadística 1992. Pág. 13.

LA ACREDITACION EN LOS ESTADOS UNIDOS(*)
Howard Simmons y Ethel Ríos de Betancourt(**)

El tema de la acreditación es amplísimo penetrando todos los ámbitos de la vida universitaria: misión y funciones, metas educativas, programas de estudio, el ambiente de aprendizaje, los académicos, la estructura de gobierno y de administración, los modos de planificar y presupuestar, las relaciones políticas con el Estado y otras instituciones sociales, los criterios de admisión, los estándares de calidad, entre otros. Se ha organizado la presentación de este documento a partir de seis ejes reflexivos: contextualizar históricamente las inquietudes universitarias; dar un trasfondo de la acreditación en los Estados Unidos; presentar como Middle States concibe y define los procesos de acreditación; ponderar sobre el fin de la acreditación a partir de los conceptos de excelencia e integridad institucional; hacer referencia al autoestudio; y finalmente ofrecer algunas reflexiones sobre todo este proceso.

Esto es para la universidad, una época fascinante por sus desafíos y esperanzas. Nunca la universidad ha encarado tantas funciones, nunca se le ha exigido tanto, mientras que, al mismo tiempo, las fuentes de apoyo, públicas y privadas, morales y financieras, parecen estar agotándose.

Los problemas universitarios guardan una relación profunda con el cambio histórico de la época. Se está en un momento crucial que no se comprende bien y que, en última instancia, puede ser más importante que el Renacimiento, la Reforma o la Revolución Industrial.

La magnitud y profundidad de la crisis en América, al norte y al sur del Río Grande, y en el Caribe, induce a replantear los modelos universitarios vigentes, y obliga a la reflexión y al debate abierto sobre cómo orientar las políticas y prácticas universitarias por el camino de la calidad y la excelencia.

No se puede contemplar, en conjunto, la situación y tendencias de la educación superior en los últimos tiempos, sin experimentar profunda decepción y angustia. ¿Qué hacen las universidades con los educandos? ¿Qué exigencias de superación estamos señalándoles? ¿Qué evidencias se tienen de logros que sean conmesurables con los recursos y las capacidades disponibles?

*

Edición de la ponencia presentada por los autores al Seminario Internacional "Acreditación Universitaria en América Latina y El Caribe"; CINDA, Santiago, Diciembre de 1991.

**

Middle States Association of Colleges and Schools, EE.UU.

.Cómo se puede demostrar a la sociedad que vale la pena el esfuerzo universitario, más allá del respaldo sociológico de una cultura que legitima los títulos y certificados formales?.

La educación universitaria es despilfarradora. Lo es en sus costos monetarios y, lo que es más trágico, en despilfarro de talento humano. Cuando se califica a nuestros bachilleres y a nuestros egresados universitarios, es el porvenir del país el que estamos calificando. Lo que anuncia los resultados universitarios es el potencial de un pueblo para otorgar credibilidad y seriedad a los montos económicos, al tiempo empleado, a los recursos materiales y al contingente de seres humanos, que se ocupan de la educación superior. Para que una colectividad continúe sosteniendo y manteniendo el aparato administrativo, académico y financiero de la educación superior -privada y estatal- se requerirán otras exigencias de legitimidad y de credibilidad que justifiquen el esfuerzo y la inversión destinados al sistema universitario.

La acreditación y las diversas modalidades de evaluación institucional, precisamente, son medios para restaurar un sentido de seriedad y eficacia en la educación superior. En este sentido, no es casual el interés por buscar mecanismos más efectivos de evaluación institucional universitaria. El genuino interés de los países latinoamericanos por la acreditación responde, indudablemente, a un momento histórico de preocupación por la relevancia social de la educación superior.

La razón de ser, y los supuestos generales de esta inquietud, son conocidos por los participantes en este Seminario. No obstante, vale la pena revisar someramente algunos factores más relevantes:

1. Necesidad de buscar armonía y solución a los problemas entre equidad y calidad en la educación superior.
2. Falta de claridad y precisión en cuanto a la misión y objetivos particulares de la institución, que le haga responsable ante sus destinatarios.
3. Proceso de aislamiento, de enquistamiento o de arrogancia intelectual, entre la institución y el medio social que la apoya y legitima.
4. Desproporción entre limitados recursos y la demanda de educación superior.
5. Contradicción entre el rápido crecimiento del volumen de información científica y la limitada duración de la educación formal postsecundaria.
6. Una contradicción entre limitadas bases materiales, técnicas

o humanas, y las promesas o expectativas que generan los pronunciamientos formales de las universidades.

7. Discordancia entre la rápida acumulación de nueva información y los currículos universitarios lentos al cambio.
8. Desajuste entre actuales estructuras académicas y administrativas, las demandas de modos eficaces y efectivos de planificar y administrar la universidad.
9. Falta de atención sistemática a los indicadores que permitan pasar juicio sobre la efectividad, eficiencia y productividad de las operaciones universitarias.

La afirmación de que la universidad ha de ir dando respuestas a los diferentes requerimientos que la sociedad le plantea, hace necesario que se busquen políticas y estrategias para asumir su responsabilidad pública. La acreditación representa, históricamente, el primer esfuerzo colectivo de la comunidad universitaria para rendir cuentas a si misma, y a la sociedad, sobre su quehacer y relevancia.

La experiencia histórica de la Comisión de Educación Superior de Middle States Association puede ser de utilidad. Se utiliza aquí el concepto utilidad en su sentido más corriente, pragmático y funcional, despojándolo de innecesarias y fastidiosas concepciones ideológicas. A estas alturas del siglo XX, sería ridículo transferir modelos y esquemas de un país a otro, como si las culturas se comportasen mecánicamente, fotocopiando y transfiriendo modelos educativos. Cada pueblo tiene su particular itinerario histórico y las instituciones sociales se gestan y maduran según patrones idiosincráticos de lengua, valores y cultura.

Por eso para comprender el contexto cultural de Estados Unidos y el surgimiento de la acreditación es necesario ser receptivos y críticos. En efecto, la acreditación, como un modo operativo de hacer las cosas, nace en el tejido orgánico de una sociedad que llevó a cabo el primer experimento histórico de educación masiva. Este es un dato fundamental para entender el por qué, el para qué y el cómo del proceso de acreditación.

Las universidades en Norteamérica, que en sus comienzos fueron privadas, siguieron el modelo de Escocia en Inglaterra, acentuándose en el siglo XIX la influencia de la universidad alemana, con su énfasis en la investigación. Pero fueron las ideas del secularismo y la democracia, eco de la Revolución Francesa, los principios que echaron raíces en la gestación de universidades norteamericanas, especialmente a partir del siglo XIX con la aparición de las universidades públicas.

Las instituciones universitarias se multiplicaron y prosperaron en un ambiente socioeconómico y cultural que podemos caracterizarlo con cuatro rasgos fundamentales:

Primero, un fuerte sentido de autonomía institucional frente a los poderes del gobierno, sea estatal o federal;

Segundo, el carácter individualista y de libertad local que poseen las comunidades para decidir sus modos de acción colectiva;

Tercero, el arraigo de un sistema privado educativo; paralelo al sistema privado educativo; paralelo al sistema público, y ambos con aspiración hacia la calidad y excelencia; y

Cuarto, una visión sobre cómo forjar el destino de la nación a partir de una triple asociación de ideas: la educación, la democracia y la economía se constituyeron en tres procesos simultáneos para construir la joven y dinámica nación.

Así, pues, se observa que durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX arraigaron en los Estados Unidos los sentimientos de una educación superior orientada hacia fines del desarrollo socioeconómico, con un contexto de autonomía y libertad. La convicción de que debían darse oportunidades educativas a cada individuo se hizo parte del credo norteamericano. Una vez colonizada la frontera y aumentado el monto de capital requerido para constituir empresas privadas de negocios, el paso siguiente era ampliar el rendimiento de la juventud en dos direcciones paralelas; institución cívica (para la vida democrática) y formación laboral (para la productividad económica). Es fácil advertir el axioma subyacente: la necesidad que tienen las sociedades modernas de potenciar plenamente sus recursos humanos. En los EE.UU de Norteamérica, se hizo mediante el primer experimento histórico de una política educativa que diera acceso a toda la población a los beneficios de un sistema escolar, universal, público y gratuito.

Esta política tuvo una repercusión notable en el sistema de educación superior. A partir de la Segunda Guerra Mundial, con el llamado "G.I. Bill", se expandió el acceso a todos los veteranos; posteriormente con las becas del gobierno federal se abre masivamente el acceso a la universidad a grandes sectores de la población. La enorme complejidad política, económica, social, e incluso de tecnología y logística, para mantener el sistema de educación postsecundario, implicaba unos mecanismos de control, de cohesión y de confiabilidad pública, que tienen su máxima expresión en el proceso de acreditación.

Este es un fenómeno único de un país caracterizado por el pluralismo, un fuerte sentido de la autonomía individual, la

proliferación de asociaciones voluntarias y de grupos que zanján sus diferencias mediante pactos y consensos.

Este trasfondo histórico es suficiente para conceptualizar con mayor precisión la naturaleza y finalidad de la acreditación. En esencia, la acreditación es un modo de concebir la acción educativa. Es una manera de pensar la educación a partir de algunas notas fundamentales. Los siguientes tres postulados sintetizan la filosofía subyacente a la acreditación:

Primero, a la acción educativa le es inherente su aspiración hacia la excelencia humana. Si bien la excelencia humana es una abstracción que elude precisiones concretas, existen indicadores de calidad que pueden ser estudiados y verificados en la práctica. Por lo tanto, la acción educativa está esencialmente vinculada a procesos y productos que pueden ser evaluados por la comunidad universitaria.

Segundo, la acción educativa, en su vertiente formal e institucionalizada, es un tipo de contrato social que se establece entre personas y grupos, con ciertos niveles de libertad, obligándoles a asumir obligaciones y cumplir deberes. Por tanto, entre las instituciones educativas y la sociedad se dan transacciones de derecho y responsabilidad. Y

Tercero, la libertad es el principio rector para que la acción educativa cumpla sus fines de desarrollar el potencial humano y gestar la vida democrática.

Una acción educativa orientada hacia la evaluación institucional y la acreditación descansa en estos tres principios: la búsqueda de la excelencia, la noción de un contrato social y la libertad de asociación voluntaria entre sectores con un alto compromiso social.

La excelencia de calidad en la educación superior ha surgido como consecuencia del proceso de expansión del sistema, al ponerse de manifiesto los defectos y limitaciones de una educación cuyos bienes se pretenden extender. Por otra parte, la oferta educativa es sometida a escrutinio, y se han puesto dramáticamente de manifiesto los considerables problemas de rentabilidad de la educación superior (lo que en inglés llaman *accountability*). La acreditación influye directa y eficazmente en los análisis de calidad y de logros universitarios, subrayando la necesidad de una autoevaluación y una actitud generalizada de mejoramiento institucional.

Middle States entiende la acreditación como el modo más idóneo para que la comunidad universitaria defina su misión, organice sus recursos, evalúe los resultados y, finalmente, se regule a sí misma. Esencialmente, acreditar es un proceso de

amplia participación y riguroso análisis por el cual una Comisión de Educación Superior pública a las instituciones universitarias.

¿Cuál es el contenido exacto de esta fe pública en una universidad? La acreditación implica que se han llevado a cabo dos procesos paralelos de autoevaluación y evaluación por pares. Ambos procesos deben evidenciar cinco cosas:

Primero, que la institución sabe lo que quiere hacer, es decir, define con claridad su misión y objetivos.

Segundo, que la institución tiene la capacidad, los recursos y la voluntad para hacer lo que promete.

Tercero, que la institución realmente lleva a cabo procesos educativos compatibles con su misión y produce logros que pueden ser evidenciados públicamente.

Cuarto, que la institución establece estándares de excelencia, criterios de calidad e indicadores de logros, consistentes con la política de acreditación, y los incorpora a sus operaciones y funciones académicas, administrativas, estudiantiles, de gobierno, etc.

Quinto, finalmente, que la institución instaura mecanismos de evaluación, investigación y planeamiento institucional que le permiten un mejoramiento continuo con miras al futuro.

Middle States y la Comisión, engloban estos principios bajo el concepto de integridad institucional. La integridad es la transparencia de una institución cuando refleja los compromisos sociales, educativos y morales que asume ante la sociedad. La Comisión sirve de espejo reflector, siempre cautelosa de no empañar su función y de ser fiel a los principios intelectuales y éticos que regulan a la asociación libre de universitarios.

Desde luego, la función acreditadora descansa en uno de los acuerdos humanos de mayor fragilidad y también de máxima fuerza, que es la voluntariedad y libertad de asociación. No es el gobierno, ni tampoco una agencia que sea controlada por cualesquiera de los poderes estatales, ejecutivo, legislativo o judicial, quienes acreditan. La acreditación emana de las propias universidades, mediante pactos voluntarios, para constituir o agencias sin fines de lucro y autónomas.

Legitimar públicamente la calidad e integridad de la gestión universitaria, y hacerlo de modo libre y voluntario, representa un principio genuinamente refrescante cuando se evidencian las infructuosas invasiones hechas por el Estado para dirigir los sistemas universitarios. Por medio de la asociación libre y voluntaria, el proceso de acreditación devuelve la responsabilidad

a las propias instancias gestoras del proceso educativo. Y lo hace de un modo racional y responsable, pues ayuda a que cada institución defina claramente sus metas, diseñe una estrategia adecuada de estructura y funcionamiento y acepte un enjuiciamiento de la comunidad universitaria y por su ejecutoria.

En síntesis se plantean cuatro ideas básicas:

Primero, la acreditación es un mecanismo colegiado para la autoregulación universitaria.

Segundo, la acreditación es una expresión pública de reconocimiento en cuanto a la credibilidad de una institución para cumplir los fines que se propone.

Tercero, la acreditación es un proceso libre y voluntario, en virtud del cual se asocian las universidades para dar testimonio público de su responsabilidad y relevancia social.

Y Cuarto, la finalidad de la acreditación es fortalecer y sostener la calidad y la integridad de la educación superior.

La Middle States Association promueve estos cuatro principios. Fundada hace 104 años, en 1887, Middle States es una de seis agencias regionales de acreditación en los Estados Unidos, que abarcan distintas regiones geográficas del país, que están vinculadas dentro de una organización mayor conocida como Consejo de Acreditación Postsecundaria, en inglés COPA. La historia de cómo evolucionó el proceso de acreditación y los debates internos y externos para definir estándares cualitativos e indicadores cuantitativos de eficiencia, es interesantísimo. De hecho, la acreditación, igual que la educación, es orgánica, histórica y conlleva un paralelo continuo de revisión a la luz de circunstancias culturales y de cada institución. Vale la pena consignar dos procedimientos, la mecánica o los modos como la acreditación se hace operacional.

Para ello, se citan, brevemente, cuatro aspectos relevantes, los tipos de acreditación, la relación entre acreditación y excelencia, el autoestudio y los ciclos de acreditación.

Con relación a los tipos de acreditación, existen dos formas de aplicarla: 1) la acreditación institucional o regional y 2) la acreditación especializada o por programa. La institucional se aplica a la institución completa y la otorgan las seis comisiones regionales. La acreditación especializada es la que se otorga a escuelas o programas profesionales y ocupacionales en campos tales como: la medicina, el derecho y la ingeniería. Existen más de 80 asociaciones especializadas, cada una con su propia definición de elegibilidad, sus criterios para la acreditación y sus

procedimientos. Muchas de las asociaciones acreditadoras especializadas, solamente otorgan la acreditación a instituciones que ya gozan de acreditación regional, pero en algunos casos se otorga acreditación a programas ofrecidos en instituciones que ofrecen únicamente ese particular programa de estudios.

Lo que es común para ambos tipos de acreditación es su orientación a la calidad de los ofrecimientos educativos. En el caso particular de Middle States, esta intención se refleja en un conjunto de características de excelencia. Este es, quizás, el distintivo de Middle States: que hace explícitos los estándares de excelencia que deben guiar a las instituciones en los procesos de autoestudio, y a los evaluadores externos en las visitas para verificar evidencia y resultados.

En relación a la excelencia, cabe reflexionar sobre un problema que estimo grave y peligroso. Se ha creado en los últimos tiempos, por una curiosa reacción autodestructiva, un repudio y desdén hacia todo lo que signifique superación y búsqueda de la excelencia. Es por el esfuerzo y la búsqueda de la excelencia que los pueblos alcanzan sus metas superiores. Es un por implacable proceso de selección como el ser humano ha surgido como flor y remate de un largo proceso evolutivo de superación en el seno de la naturaleza.

Hasta se ha llegado a decir, de una manera absurda y demagógica, que todo propósito de selección y excelencia es por su propia índole incompatible con el ideal democrático. Esto es un sofisma peligroso y si llega a ser aceptado y practicado por los universitarios, condenaría tanto a la democracia como a la educación superior a un estado de mediocridad y fracaso. La democracia no puede ser el refugio de la mediocridad, sino, por el contrario, como ya decía Montesquieu, el sistema que más exige la virtud. Un mundo de ignorantes, ineptos y mal informados no puede sostener los retos económicos y los desafíos sociopolíticos que demanda el porvenir.

Desde el punto de vista de la política de educación universitaria, la igualdad que la democracia exige es la de oportunidades, no privilegiando a nadie por el nacimiento o la fortuna y no olvidando que la formación universitaria exige condiciones que determinados haberes exigen. De ahí la importancia de establecer estándares de excelencia y de ejecución que se refieren a todas las funciones y deberes que la universidad contrae con la sociedad y el estudiante.

No sólo no es democrático, sino que resulta inhumano y cruel, por el prurito de no querer establecer exigencias mínimas de calidad, por el temor supersticioso y negativo a todo lo que signifique superación y autoevaluación permitir que las instituciones admitan y gradúen estudiantes, contraten y mantengan

profesores y ofrezcan programas de estudio sin los debidos controles de calidad que permitan un juicio racional y objetivo sobre su nivel de aceptación científica, de credibilidad profesional y de consenso epistemológico.

De modo que es impensable y demagógico hablar de acreditación sin una referencia directa y explícita hacia metas y niveles de excelencia en la acción educativa.

El próximo tópico es el autoestudio. Este es el primer paso en el proceso de acreditación. Un académico freudiano ha dicho que el autoestudio es una especie de psicoanálisis institucional donde el superego, el ego y el id se ponen de acuerdo sincrónica y diacrónicamente para recordar el pasado, diagnosticar el presente y prepararse para el porvenir. En esta comparación hay tres elementos a considerar: el autoestudio requiere un proceso de intenso análisis entre las partes constituyentes de la institución; también exige mucha honestidad para ventilar los problemas y dificultades; y exige un grado considerable de sofisticación conceptual y pericia técnica para vincular el pasado, el presente y el futuro de la institución en procesos realistas y viables de planificación académica y presupuestaria.

Middle States provee un conjunto organizado de normas, políticas, guías evaluativas, consideraciones éticas, procedimientos, documentación y pasos a seguir para llevar a cabo el autoestudio. Más de cien años de experiencia, cientos de instituciones afiliadas y varios miles de autoestudios analizados e interpretados y cientos de miles de profesores y administradores adiestrados en el proceso, van dejando un saldo de sabiduría y un sedimento de conocimientos que pueden ser aprovechados por nosotros.

El autoestudio debe producir un documento que contenga información confiable y objetiva que permita al equipo de evaluadores externos emitir juicios sobre la situación actual y las posibilidades futuras de la institución. A su vez, la Comisión es responsable de tomar una decisión sobre los méritos o defectos de la universidad, otorgando, reafirmando, denegando, posponiendo o quitando la acreditación, según sea el caso.

En ello también existen criterios evaluativos, éticos y procesales para que la toma de decisiones tenga el rigor analítico, la credibilidad moral y la confianza que debe y es exigida por la comunidad universitaria. El prestigio y la seriedad dependen de ello.

Simplemente, una universidad que quiere ser acreditada o reconfirmada tiene que prepararse bien para el proceso de auto-

estudio, para una visita de colegas y un análisis y decisión de la agencia acreditadora. Además, tiene que implantar un sistema de datos institucionales adecuados y un programa de investigaciones que sirvan de base a la planificación y desarrollo institucional. Los criterios de excelencia de la Middle States son otra fuente para evaluar los resultados estudiantiles e institucionales.

Después de preparar un diseño para el autoestudio, un comité tímón tiene que involucrar a todos los grupos constituyentes de la institución, los estudiantes, la facultad, los administradores, los exalumnos, las Juntas Directivas o de gobierno y, a veces, ciertos miembros de la comunidad. En la mayoría de las universidades el proceso de autoestudio dura no menos de dieciocho meses. Sin embargo, el autoestudio, como método de evaluación sistemática, debe constituirse en una actividad permanente del proceso de planificación estratégica en cada universidad.

El autoestudio sirve de base para una visita de un equipo de evaluadores enviado por el Middle States, compuesto por colegas que han sido escogidos por su peritaje y perspectiva externa. Este equipo rinde un informe a la institución y a la agencia acreditadora. La agencia luego considera el autoestudio, el informe del equipo y la respuesta de la institución, y toma una de varias decisiones: acreditación inicial, reacreditación, postposición de la acreditación o acreditación con condiciones.

Todo este proceso se lleva a cabo por ciclos, en períodos variables de cinco o diez años. No obstante, la agencia tiene el derecho de realizar visitas o de pedir informes en el período intermedio entre las visitas, a fin de mantener vigente la responsabilidad de la institución o del programa ante la comunidad universitaria y la sociedad.

Se puede afirmar, sin ninguna pomposidad retórica, que la acreditación pretende ser una guía orientadora, metodológica y cooperativa para alcanzar objetivos de calidad e integridad en nuestras universidades. Su fortaleza, que puede ser su debilidad, radica en el espíritu de voluntariedad y libertad, necesarios para vigilar con celo la intromisión indebida de los poderes del Estado. Desde luego, la acreditación no es la panacea para diagnosticar y resolver problemas macroeducativos de reforma socioeconómica, pero sí es un modo efectivo y comprobado de tomarse en serio la conducción del sistema universitario.

La necesidad de mejorar la calidad de la educación universitaria, de orientarla hacia las áreas prioritarias de desarrollo humano, económico y cultural, de atender las características de la masificación, de proporcionar al estudiante el tipo de experiencia educativa que sea relevante, hace imprescindible que se busquen formas imaginativas y audaces de acreditación, sobre la base de procedimientos colegiados,

voluntarios y rigurosos de evaluación institucional.

Se hace necesario que las universidades recurran a enfoques conceptuales y procedimientos técnicos que permitan conocer los logros y deficiencias para promover y ejecutar los cambios o las reformas, a la luz de datos empíricos de evidencias, y no por el capricho, la arbitrariedad o la simple buena intención de los dirigentes universitarios o políticos de turno.

Del autoestudio y la acreditación dependen importantes cambios en las instituciones, se hacen más factibles las necesarias innovaciones académicas y administrativas, y en general, se puede producir un proceso continuo de renovación universitaria en virtud a que deben someterse a ciclos de evaluación y acreditación periódicas. No obstante, existen dificultades y problemas a la hora de aceptar e implantar procesos de acreditación.

Las dificultades para poner en operación procedimientos de autoevaluación institucional y de acreditación se deben, en gran medida, a cuatro factores que es menester considerar en este Seminario.

Primero, a que este tipo de análisis colegiado no forma parte de la tradición universitaria en América Latina, donde se le concede escasa importancia a metodologías de evaluación y monitoría de calidad institucional; aun más, se carece de sistemas e infraestructuras para recopilar los datos básicos de la institución.

Segundo, a que no se genera desde dentro de las propias universidades la necesidad de una revisión periódica de sus procesos, organización y resultados, ni existe la disposición en funcionarios y docentes para ser evaluados en sus actividades en su propia institución, o desde afuera por otros universitarios o por otros organismos voluntarios y privados.

Tercero, la propia sociedad mitifica o sobrevalora el desempeño de las universidades, que no le rinden cuentas (lo que en inglés llaman "accountability" sobre las relaciones entre insumo, procesos y productos de su operación).

Y cuarto, de gran importancia, no existen los mecanismos de financiamiento estatal, por la vía de becas, préstamos y fondos especializados, que obliguen a las universidades a evidenciar su credibilidad pública con el fin de recibir los privilegios del financiamiento externo. Ninguna de estas cuatro condiciones se dan, a un nivel deseado en América Latina.

Ello no quita el ánimo ni el interés por examinar objetivamente los méritos y ventajas de esta modalidad

universitaria.

Y desde un punto de vista más amplio, lo que se necesita son universidades que sean núcleos de estímulo y fervor. Que sean conscientes de su responsabilidad histórica en América. La educación no es una abstracción utópica, sino un proceso concreto. No es una especulación teórica, sino una trayectoria práctica. La acreditación libre y voluntaria introduce un nuevo esquema de sensibilidad a la praxis educativa. Los sistemas universitarios que orquesten su trayectoria con mecanismos de acreditación y mejoramiento continuo, podrán contribuir con más realismo, y menos retórica, al futuro de los países.

Se inició esta reflexión con una apreciación del cambio histórico experimentado en este final del siglo XX. Hay quienes presagian, no sin motivos, que la universidad va llegando a su fin. Es necesario admitir que se encuentra en una encrucijada y debe decidir hacia dónde dirigirse. Resulta sensato y racional que las universidades estén dispuestas a experimentar y examinar nuevas formas de autoevaluación, de regulación interna y de acreditación voluntaria. Con la debida claridad, con estímulo sostenido y duro trabajo, los universitarios pueden ser un faro de esperanza en estos tiempos turbulentos.

Cabe recordar aquella enigmática frase de Charles Dickens, con su oriental y su dialéctica occidental, cuando puso en boca de un personaje, en "Historia de Dos Ciudades" aquello de: "Era el peor de los tiempos; era el mejor de los tiempos". Se puede afirmar lo mismo de las universidades en el mundo actual. Se sobrevivirá a lo peor, si se logra lo mejor. O, más bien, si se aprende a sacar lo mejor de todo.

La acreditación es una puerta más que se abre en la esperanza del bien, de la Verdad y de la Justicia, que siguen siendo Norte.

NOTAS SOBRE EL PROCESO DE CREACION DE UN SISTEMA DE ACREDITACION DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO. (*)

Dr. Gustavo A. Chapela Castañares. (**)

Estructura General del Sistema de Educación Superior en México.

El Sistema de Educación Superior en México se compone de tres subsistemas: universitario, tecnológico y pedagógico. Alrededor del 76% de las población escolar se concentra en el subsistema universitario, el 13% en el tecnológico y el 11% en el pedagógico.

Además de estudios de licenciatura, el nivel superior incluye también los estudios de posgrado los que a su vez pueden clasificarse como de especialización, maestría y doctorado.

Las instituciones de educación superior pueden agruparse en públicas y privadas. Actualmente existen 154 instituciones públicas y 191 privadas. Las instituciones públicas, a su vez se integran por 89 instituciones tecnológicas y 44 universitarias. Adicionalmente las universidades pueden ser de régimen autónomo o no autónomo. Casi todas las universidades públicas cuentan con formas de gobierno autónomo, pues sólo cuatro de ellas no lo poseen, dependiendo de gobiernos estatales. Esta autonomía se encuentra desde 1980 contemplada en las Constitución Política del Estado mexicano.

Al igual que casi todos los países de Latinoamérica, pero a diferencia de Brasil, un mayor porcentaje, aproximadamente el 85% de la matrícula de educación superior en México se localiza en instituciones públicas.

Concepto de Acreditación.

Es conveniente, en primer lugar, delimitar el concepto de acreditación utilizado en el ámbito de la educación superior en México.

En su acepción más general, la noción de acreditación tiene que ver con la credibilidad educativa, es decir, con los mecanismos y formas mediante las cuales se obtienen evidencias o comprobaciones de que un sujeto posee un saber en determinada área del conocimiento.

*

Edición de la ponencia presentada por los autores al Seminario Internacional "Acreditación Universitaria en América Latina y El Caribe"; CINDA, Santiago, Diciembre de 1991.

**

Rector General, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Este saber necesita un reconocimiento. La institución educativa cumple esta función, constituyéndose en un espacio de legitimación, mediante la enseñanza de las disposiciones y valores culturales y económicos.

Una distinción pertinente se podría establecer entre la noción de evaluación y la de acreditación. Así, la evaluación podría ser referida al estudio de las condiciones que afectaron al aprendizaje, o a las maneras como éste se originó. La acreditación, por su parte, sería referida a la verificación de ciertos productos (o resultados) del aprendizaje, previstos curricularmente, que reflejen un manejo mínimo de cierta información por parte del estudiante.

Por lo que toca al proceso de aprendizaje escolarizado, la acreditación se sitúa en el nivel de los resultados de lo aprendido por el alumno, y tiene que ver con la posibilidad de expresarlo en términos observables en el nivel escolar, es decir, previo al ejercicio de un campo laboral.

Obtener productos o resultados de aprendizaje escolar obedece a una necesidad curricular de establecer ciertos elementos de acreditación. De esta manera los productos de aprendizaje son cortes de este proceso de aprender, la necesidad de realizar estos cortes y de plantear productos o resultados de aprendizaje, tiene como uno de sus fundamentos dar una respuesta a la problemática de las instituciones educativas en relación con la certificación de conocimientos.

Normatividad y Práctica de la Acreditación en el Sistema de Educación Superior en México.

La regulación de la acreditación del sistema de educación superior en México se encuentra contenida fundamentalmente en la Ley Federal de Educación y en la Ley de Profesiones.

Ley Federal de Educación.

La Ley Federal de Educación dispone que el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con reconocimiento de validez oficial de estudios expedirán certificados y otorgarán diplomas, títulos o grados académicos a favor de las personas que hayan concluido el nivel medio o cursado estudios de nivel superior, de conformidad con los requisitos establecidos en los correspondientes planes de estudio, precisando que los certificados, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

Asimismo esta Ley señala que compete al ejecutivo federal, por conducto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), -sin

perjuicio de la concurrencia de los estados y de los municipios, y también de los organismos descentralizados-, establecer un sistema nacional de créditos que facilite el tránsito del educando de una modalidad o tipo educativo a otro.

Ley de Profesiones.

La Ley de Profesiones, aunque no regula la materia educativa, sí establece las disposiciones relativas al cumplimiento de los requisitos de acreditación de los estudios correspondientes, para la obtención de un título profesional y de las instituciones facultadas a expedirlo; asimismo, esta norma y su reglamento previenen la prestación del servicio social como un requisito académico previo a la obtención del título. Deben considerarse estas disposiciones como parte del sistema de acreditación educativa y académica, al mismo tiempo que su función de requisito previo al ejercicio profesional.

La obtención de un título significa, en todos los casos, que se ha acreditado un plan de estudios, y en algunos otros, que se ha acreditado también un examen llamado profesional, una serie de prácticas denominadas servicio social y un trabajo recepcional, comúnmente llamado tesis.

En todos los estudios profesionales la obtención de un título representa la certificación de mayor nivel y relevancia que otorga la institución educativa, avalando los estudios realizados en ella

La ausencia de sistemas de acreditación.

No existe en México ningún sistema de acreditación propiamente dicho. No se cuenta con una instancia que certifique periódica y sistemáticamente que una institución de educación superior desempeña sus funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en condiciones de calidad deseables, previamente establecidas y aprobadas por las universidades miembros de un sistema de acreditación.

No deja de ser significativo que en una reciente reunión de expertos en educación superior que tuvo lugar en la Universidad Autónoma Metropolitana, en la Ciudad de México, al hacerse mención a los puntos más importantes para la agenda de la década de los 90, no se incluyera en ellos el de la acreditación.

Lo anterior no refleja sino el hecho de que hasta ahora la educación superior ha debido atender otros campos antes que poder pensar en construir cualquier sistema de acreditación al estilo de los que se han desarrollado en los Estados Unidos, para citar un ejemplo cercano geográficamente a México.

En efecto, antes que pensar en la constitución de un sistema

de excelencia, el gasto en educación superior debió orientarse principalmente a atender la demanda creciente de la población juvenil.

Así, en las dos últimas décadas, se ha producido la transformación del sistema universitario mexicano de uno altamente centralizado, que giraba alrededor de la gran Universidad Nacional Autónoma de México, a otro que buscó diversificar el número y tipo de instituciones de educación superior, prestandose especial atención a la creación de institutos tecnológicos.

La multiplicación de las instituciones de educación superior fue acompañada por el incremento en el número de estudiantes y de profesores. En términos relativos, algunas estimaciones señalan que si en 1961 asistía a la universidad menos del 3% de la población entre los 18 y los 24 años, al terminar la década de los ochenta lo hacía el 16%. Otros autores han advertido que el crecimiento del número de egresados del nivel universitario es tan grande que ha dejado de ser una excepción, al grado que uno de cada nueve jóvenes en busca de su primer empleo posee estudios universitarios completos, y opinan que se ha producido una verdadera devaluación en la estimación social de los estudios universitarios.

Población en la educación superior en México para los años señalados

	AÑO	población 4 estudiantil	1970+100	Población (millones) % pob. tot.	Población est. en educ.
a	1960			35	0,08
)	1970-71	28.10	10,35	48	0,56
b	1976-77	0	100.0		
)	1977-78		0		
c	1983-84	27.27	209.8	67 (1980)	1,67
)	1988	5	5		
d	1990		224.5	82	1,58
)		569.2	2		
e		66	413.3		
)			3		
f		609.0	430.0		
)		70	7		
g		1.121	459.1		
)		.252	4		
		1.166			
		.674			
		1.245			
		.532			

. Incluye licenciatura y postgrado en universidades,

tecnológicas y normales.

El cuadro anterior muestra la magnitud del esfuerzo desplegado para extender la educación superior. Si tomamos el año 1970 como base, encontramos que la población en la educación superior llegó en 1990 a 459, es decir creció en más del cuádruple. Para apreciar la magnitud del crecimiento estudiantil en dicho nivel, habría que recordar que en ese mismo lapso, la población del país pasó de 100 a sólo 175 aproximadamente. Es decir que no llegó a duplicarse, en términos porcentuales.

Por otra parte, el profesor Coombs, que coordinó una investigación en 1990 sobre el estado de la educación superior en México, también constató el impresionante crecimiento cuantitativo de la educación superior en la década de los ochenta:

Entre 1980 y 1989 el total de la inscripción en las universidades a nivel licenciatura creció de 532.080 a 731.592, es decir, en un 38 por ciento. La inscripción en posgrado se elevó en 43 por ciento, de aproximadamente 23.000 a 33.339 estudiantes. Sin duda, la estrategia cuantitativa de expansión rápida de la inscripción, que fue dominante en la política pública hacia las universidades en los sesentas y los setentas, prevaleció en los ochentas.

El profesor Coombs también apuntó que en términos cualitativos, el crecimiento de la educación superior dejaba mucho que desear. Uno de los rasgos más deficientes de nuestras universidades radica, en su opinión, en que a pesar del importante crecimiento de la planta de profesores de tiempo completo, esta sigue representando un porcentaje minoritario (25 por ciento) dentro del conjunto de profesores universitarios. De acuerdo con Coombs una masa así, no es suficiente para atender las funciones académicas, académico-administrativas y de autoevaluación de una institución de educación superior moderna.

En cualquier caso, el problema de la educación superior mexicana es el de pasar de una etapa de crecimiento cuantitativo en lo que respecta a matrícula estudiantil, que podemos considerar consolidada al menos temporalmente, a una era de incremento en la calidad de los servicios que ofrece.

Un primer paso: la evaluación.

Desde los comienzos del régimen actual, a partir del discurso del Ejecutivo que apuntó que en materia de educación "...la prioridad será alcanzar la calidad que requieren sociedad y economía", la Secretaría de Educación Pública conjuntamente con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUEIS), promovieron un debate para encauzar la

educación superior hacia nuevos derroteros de calidad.

Durante los pasados tres años se han producido diferentes acciones en esta dirección:

1. En noviembre de 1989, durante la XVIII Reunión Nacional de la CONPES (Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior) se crearon seis comisiones de apoyo, entre ellas la CONAEVA (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior) con una estructura bipartita gobierno-universidades cuyos fines son:
 - a. Concebir y articular un proceso de evaluación de la educación superior en todo el país.
 - b. Dar continuidad y permanencia al proceso de evaluación.
 - c. Proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior.
 - d. Atender las cinco líneas de evaluación señaladas por el Programa para la Modernización Educativa (PME):
 - i) Desempeño escolar.
 - ii) Proceso educativo.
 - iii) Administración educativa.
 - iv) Política educativa.
 - v) Impacto social.
2. En mayo de 1990 la CONAEVA produjo un primer documento a través de su grupo técnico de trabajo y propuso varias recomendaciones a manera de principios que deberían regir los procesos de evaluación que se adoptaren:
 - a) Reconocer e impulsar la diversidad de vocaciones de las Instituciones de Educación Superior (IES).
 - b) Evitar un tratamiento uniforme a las IES.
 - c) Se hizo énfasis en que los parámetros para la evaluación de las IES contenidos en el documento del grupo técnico eran de carácter ilustrativo. Cada institución debería definir sus parámetros propios.
 - d) Atender la especificidad de cada casa de estudios en función a las situaciones y necesidades locales y regionales.
 - e) Romper con la idea de un paradigma general aplicable a todas las IES.
3. En junio de 1990 se discutió el documento elaborado por el

grupo técnico de CONAEVA en reuniones bi-regionales de ANUIES. El documento y las recomendaciones sobre el mismo fueron discutidos en el mes de julio del mismo año en la IX Reunión extraordinaria de la Asamblea General de ANUIES celebrada en el puerto de Tampico.

En esta reunión se acordó iniciar el proceso de evaluación a partir de una primera etapa de evaluaciones internas en la que las universidades deberían responder al cuestionario que les proporcionara la CONAEVA, y una segunda en la que las universidades recibirían las visitas de grupos de profesores especialistas en las diferentes áreas académicas para evaluar cualitativamente la docencia a nivel de licenciatura y de posgrado y la investigación.

La evaluación interna.

Hasta la fecha se han realizado dos evaluaciones internas o autoevaluaciones. Sobre la primera, realizada en 1990, habría que mencionar que el análisis de las respuestas de las instituciones de educación superior dejó mucho que desear, principalmente porque se respondió al cuestionario de manera desigual e incompleta y no se pudieron establecer parámetros generales confiables.

Quedó en evidencia la dificultad de introducir un sistema de evaluación donde no existe una cultura de evaluación. Hubo, desde luego, excepciones importantes, pero la mayoría de las IES dejaron en blanco aspectos fundamentales de la autoevaluación:

Una evidencia clara de que las condiciones con las que se efectuó este primer ejercicio nacional de auto-evaluación no fueron las más adecuadas, se ilustra con el hecho de que, de las 116 variables definidas como relevantes, sólo se hayan abordado satisfactoriamente el 30% de las mismas, que el 28% hayan sido tratadas de manera incompleta y que el 42% restante no haya sido considerado en las evaluaciones institucionales.

De cualquier manera, el dato importante es que se ha iniciado el debate por la evaluación y que, hasta ahora, aún los más críticos están a favor de ella y se concentran en modalidades y aspectos particulares de la misma.

La evaluación externa.

Por otra parte, el pasado mes de octubre se iniciaron los trabajos de visitas a las universidades por parte de los Comités de Pares, constituidos para las diferentes áreas académicas y administrativas de la educación superior. Estos Comités funcionan como instancia colegiada y se integran por nueve miembros del personal académico de reconocido prestigio y un experto del área respectiva proveniente de los sectores social productivo. La

participación de los miembros es a título personal y no supone una representación formal por parte de institución, región, subsistema o sector alguno. Al frente de cada Comité se encuentra un Vocal Ejecutivo. Se constituyen, así, unos organismos denominados Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIESS), que dirige un Coordinador General.

Comites Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior.

Comités constituidos (oct. de 1991):
Ciencias Agropecuarias Ciencias Naturales Exactas Ingeniería y Tecnología Función de la administración de universidades
Comités por constituirse
Ciencias Sociales y administrativas Ciencias de la Salud Humanidades y Educación Función de difusión y extensión universitaria

La idea es que estos Comités de Pares realicen visitas a las áreas donde se desarrollan las funciones de docencia e investigación y puedan llevar a cabo una evaluación de tipo cualitativo sobre las mismas. Esta deberá tener un carácter constructivo y propositivo para cada una de las instituciones para cumplir con las recomendaciones ya mencionadas de la CONAEVA.

Hacia un sistema de acreditación.

Finalmente, es de esperarse que una vez que se tengan los resultados de las evaluaciones de los Comités de Pares, se pueda ingresar en la etapa de la creación de uno o varios sistemas de acreditación que, como vimos más arriba, es una de las metas de la CONAEVA: Proponer criterios y estándares de calidad para las funciones y tareas de la educación superior.

Es previsible la creación de un sistema nacional de acreditación a mediano plazo en el que participen las instituciones de educación superior agrupadas en ANUIES. Quizás lleguen a constituirse varios sistemas, uno por cada uno de los grupos de instituciones que participan en la Asociación: Universidades, Tecnológicos y Normales. De cualquier manera, podrían explorarse diferentes opciones complementarias y no excluyentes que seguramente se perfilarán conforme avance el proceso de evaluación y las instituciones adquieran confianza y experiencia en sus propios procesos de evaluación.

Se podría pensar, por ejemplo, en la participación de una o

varias universidades acreditadas por sistemas de acreditación ya establecidos en el extranjero, como sucede en la actualidad con una universidad privada: la Universidad de Las Américas que está vinculada con un sistema estadounidense. Otra posibilidad sería aprovechar las diferentes organizaciones universitarias de la región latinoamericana o iberoamericana para establecer sistemas multinacionales de acreditación. Una posibilidad más, de carácter local, sería la de constituir sistemas de acreditación con universidades afines dentro de una determinada región.

Para concluir, es importante reiterar que la experiencia del proceso de evaluación iniciado enseña que el tránsito hacia un sistema de acreditación no será sencillo ni rápido. Sin embargo, una vez establecidos los mecanismos para alcanzarlo, y si la evaluación se realiza con criterios verdaderamente constructivos y propositivos, estaremos en condiciones de construir sobre ella uno o varios sistemas de acreditación sólidos que permitan ofrecer a la sociedad, cada vez más, una mejor educación superior.

EVALUACION Y ACREDITACION DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO, EN LOS ULTIMOS AÑOS (*)

Carlos Pallán Figueroa (**)

EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO:

Antecedentes:

En la década de los años ochenta, se generalizó entre los encargados de orientar el desarrollo de la política educativa, la preocupación sobre la eficacia y la eficiencia con las que las instituciones educativas cumplían con sus objetivos. Así, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, aplicado durante el período 1984-1988, y el Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME), que está vigente desde 1988, plantean la realización de acciones dirigidas a evaluar las tareas involucradas en el proceso educativo y los productos resultantes.

De hecho, a partir de los planteamientos que en materia de evaluación hace el Programa de Modernización mencionado, se instrumentaron dos grandes líneas prioritarias de evaluación: una en el nivel de la educación básica, que se proponía evaluar y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje; y otra que, en el caso concreto de la educación superior, se proponía establecer la evaluación sobre el grado de eficiencia de las instituciones y sobre la calidad de sus servicios. Todo esto como una de las condicionantes principales para incrementar sustancialmente el financiamiento del nivel de educación superior, por parte del Estado. Esta tarea se emprendió a través del establecimiento de un sistema de criterios para valorarla y una serie de normas para calificar su funcionamiento.

El Programa Nacional de Modernización Educativa (PNME) pone especial énfasis en la necesidad de iniciar un proceso de evaluación de las acciones del sistema educativo, considerando como partes fundamentales de este proceso a todas aquellas actividades referidas a la certificación de estudios, a la acreditación de instituciones y programas de estudios, a la calificación del aprendizaje, a la evaluación del desempeño escolar, a la evaluación del proceso escolar, al desempeño de las funciones de las instituciones educativas, a la evaluación del

*

Como una manera de completar y actualizar los antecedentes sobre el caso de México, se incluyen las partes I y III de la ponencia, que con este mismo nombre, presentó el autor al Seminario Internacional "Creación, Innovación y Difusión del Conocimiento en Educación Universitaria en América Latina", CINDA, Universidad Católica de Valparaíso, Chile, 1994. Esta información es de particular interés en cuanto se refiere al desafío que enfrenta en el futuro inmediato el sistema educativo mexicano, en especial su educación superior, debido a la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio con EE UU y Canadá, situación que en forma similar deberán afrontar otros países de la región en la perspectiva de la globalización e intergración de sus mercados.

**

Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, México.

impacto social de los productos y servicios educativos, entre las dimensiones más importantes a destacar. En este contexto, el PNME estableció entre sus principales lineamientos para impulsar el desarrollo del sistema educativo, la necesidad de valorar la productividad de las instituciones educativas y el desempeño de docentes y alumnos.

Evaluación Institucional:

Las acciones de evaluación en las universidades públicas mexicanas han registrado avances importantes, los cuales pueden describirse en el marco de tres diferentes etapas:

Primera etapa: Exploración inicial.

Los primeros antecedentes de la evaluación, corresponden a diagnósticos de la educación superior, realizados por algunas IES públicas a partir de los años setenta. El aporte más significativo en este campo, se materializó en 1984 en la ponencia que presentó el Grupo Técnico interinstitucional: "La evaluación de la educación superior en México", que fue aprobada en la Asamblea General de la ANUIES, en Culiacán, estado de Sinaloa. En este documento se definen algunos elementos para el marco teórico y se precisan las categorías, los criterios e indicadores para la evaluación. Este documento contribuyó, en gran medida, a la definición de la propuesta metodológica para realizar evaluación de la educación superior, elaborada en 1990 por el Grupo Técnico de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA); comisión integrada "ex-profeso" en 1989, para atender este ámbito de acciones, en el contexto de la puesta en marcha del Programa Nacional de Modernización de la Educación Superior (PNMES).

Segunda etapa: Definición de los fundamentos teóricos, de las características y de los instrumentos de la evaluación.

En esta segunda etapa se distinguen tres momentos:

- a) Elaboración por parte de la CONAEVA de un anteproyecto, en marzo de 1990, llamado: "Lineamientos generales y estrategia para evaluar la educación superior", en el que se definió un marco conceptual, se señalaba una propuesta metodológica para la evaluación, y se presentaron criterios, indicadores y parámetros generales. En este documento predomina un enfoque cuantitativista. Una observación importante a destacar, es que los parámetros propuestos para cada indicador, se aplicaron de manera invariable a todas las instituciones sin tomar en cuenta la heterogeneidad de las instituciones y sus particularidades, y al aplicarse, tendieron a uniformar las funciones de las casas de estudios superiores.

- b) Complementación de la propuesta metodológica inicial por parte de la Secretaría General Ejecutiva de la ANUIES: en un documento titulado: "Observaciones y sugerencias para la evaluación de la educación superior", la ANUIES planteó la necesidad de incorporar información de tipo cualitativo; de establecer parámetros institucionales autoreferidos y no generales; y de simplificar el número de indicadores integrado en la propuesta inicial. Asimismo, las instituciones agrupadas en esta Asociación, presentaron observaciones y sugerencias muy importantes para complementar la propuesta metodológica inicial para emprender el proceso de evaluación.
- c) Con base en el documento elaborado por la Secretaría General de la ANUIES y las sugerencias presentadas por las instituciones, se elaboró la "Propuesta de lineamientos para la evaluación de la educación superior", que fue aprobada por la Asamblea General de la ANUIES, en julio de 1990. En este documento se retomó el marco conceptual desarrollado en la propuesta inicial de la CONAEVA, se replantearon los criterios, se reformularon los indicadores, y se establecieron aspectos relevantes de información cualitativa.

Tercera etapa: Aplicación de los instrumentos de evaluación en las universidades públicas.

Durante los años de 1990, 1991 y 1992, las universidades públicas aplicaron los instrumentos de evaluación, a instancias del Grupo Técnico de la CONAEVA. Los criterios fundamentales para desarrollar las tareas de evaluación.

La última de las propuestas metodológicas desarrollada para orientar el proceso de evaluación institucional, en el año de 1992, redujo significativamente el número de indicadores para realizar el análisis pertinente y añadió un elemento de análisis innovador que consistió en el planteamiento de algunas "líneas de reflexión" sobre la temática a desarrollar en los criterios establecidos.

Logros y avances de la evaluación institucional: durante 1990 y 1991

En las evaluaciones institucionales correspondientes a los años de 1990, 1991 y 1992, se advierten diversos grados de experiencias en lo que respecta a las labores de evaluación, en las diferentes universidades públicas.

- La temática de la evaluación se permeabilizó en los distintos niveles y campos institucionales (facultades, escuelas, institutos, centros, y órganos administrativos y de apoyo académico).
- Surgió la necesidad de realizar, con urgencia, investigaciones sobre la problemática institucional más relevante, sobre el desarrollo de la universidad y sobre el impacto de sus funciones en la sociedad.
- Se estableció la urgencia de generar condiciones favorables en el proceso de captación de la información y del análisis, que pudieran permitir pasar del dato estadístico a su significación valorativa.
- Se logró mejor acopio y sistematización de la información recopilada, en cada una de las instituciones.
- En relación al proceso promovido por la CONAEVA, se advierte: la urgencia de diferenciar los aspectos evaluativos, de los propiamente informativos, y la necesidad de continuar con reajustes metodológicos que permitan afinar los instrumentos de evaluación.

Durante el período que va de 1990 a 1992, el Grupo Técnico de la CONAEVA impulsó acciones en el campo de la evaluación institucional que permitieron acrecentar la experiencia de las universidades públicas. Esto contribuyó a lograr una redimensionalidad de la evaluación mediante la cual se abrieron nuevas perspectivas, se generaron elementos metodológicos innovadores y se despertó un mayor interés por la evaluación, en los diferentes aspectos de la comunidad universitaria. Aún cuando los ejercicios auto-evaluatorios han favorecido un importante avance en lo que se refiere a planteamientos metodológicos y a obtención de resultados, este proceso debe considerarse una tarea de construcción epistemológica permanente que haga factible la incorporación de nuevos aprendizajes derivados de experiencias anteriores, su readecuación continua al contexto y, con ello, a la búsqueda de su perfeccionamiento.

Estos avances en materia de evaluación institucional han permitido generar actitudes de mayor apertura hacia la valoración de las funciones universitarias y abren perspectivas en materia de acreditación institucional.

Los esfuerzos invertidos en los ejercicios de evaluación institucional por parte de las IES públicas mexicanas, en los últimos tres años, constituyen un elemento clave de referencia para conocer su realidad y establecer estrategias adecuadas para elevar el nivel de calidad de la educación superior en nuestro país. Esto es una exigencia trascendental en el contexto de cambios vertiginosos que vive el mundo actual.

CONSIDERACIONES GENERALES Y PERSPECTIVAS A FUTURO

El papel esencial de los procesos de evaluación de la educación superior y de la acreditación institucional en México, es establecer "estándares académicos" que garanticen la alta calidad de los servicios del sistema educativo; para lograrlo, la determinación de los estándares deberá considerar las necesidades de desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas requeridas para la formación profesional-integral de los sujetos, a fin de que éstos puedan ser capaces de satisfacer las exigencias de transformación del contexto.

Consecuentemente, se considera que la conformación de los sistemas de evaluación de la educación superior y de acreditación institucional, con carácter nacional, deberá responder a las exigencias impuestas por las circunstancias de desarrollo del sistema educativo mexicano. En este contexto, los criterios fundamentales de evaluación y de "acreditación institucional" deberán desprenderse de los lineamientos generales de la política educativa nacional y de los objetivos particulares de desarrollo de cada una de las IESP.

De esta forma, convendrá que los procesos de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior en México, se establezcan mediante un esquema de criterios y de elementos de juicio que determinen estándares y niveles de calidad adecuados a la realidad del país y a sus metas, en materia de formación de recursos humanos altamente calificados y en lo que respecta a desarrollo científico y tecnológico.

En el caso concreto del proceso de la acreditación de las IESP y de sus programas en el contexto mexicano, sería deseable que este proceso se integre a partir del reconocimiento de un conjunto de políticas y de acciones congruentes con las necesidades de desarrollo del país; acciones que respondan a una estrategia realista para el mejoramiento de la calidad de la educación superior en México. Tanto este proceso como el de evaluación, deberán tomar en cuenta las diferentes características y objetivos de los subsistemas de educación superior del país, y las particularidades de desarrollo de cada una de las instituciones.

Es importante destacar que la acreditación "mecánica", aplicada con estándares de alta exigencia, en la que se pretenden implantar modelos ajenos a la realidad nacional, marginaría a una gran mayoría de IES en el país; las cuales no presentarían las condiciones idóneas para obtener el correspondiente reconocimiento que avalara su acreditación como instituciones de consolidado desarrollo. Por eso, será importante que la acreditación esté precedida por una estrategia que contemple un sinnúmero de

acciones para elevar el nivel académico, particularmente de las instituciones que reportan bajos niveles de desarrollo.

El proceso de acreditación de las IES mexicanas, dentro del sistema propuesto, deberá sustentarse en múltiples trabajos de investigación que analicen la realidad contextual e institucional. Al mismo tiempo, este proceso deberá apoyarse en un vasto sistema de información computarizada, que pueda ser compartido por las instituciones y organismos interesados en conocer la situación de las casas de estudios superiores.

Un factor que deberá tomarse en cuenta en el proceso de acreditación institucional, es la vinculación de las IES con el sector social y productivo y su contribución a la satisfacción de las necesidades sociales. De este modo, se daría mayor importancia a la naturaleza de servicio social de las funciones institucionales (eficacia externa), en lugar de privilegiar la aplicación de criterios para valorar la eficiencia interna de las IES.

Por otra parte, considerando las perspectivas a futuro que son previsibles en el contexto de un nuevo marco de relaciones de intercambio comercial y cultural -como se proyecta con la puesta en marcha del Tratado de Libre Comercio (TLC) entre EE.UU., Canadá y México-, los procesos de evaluación y acreditación de la calidad de la educación superior mexicana y de sus instituciones cobran gran importancia. Esta importancia se reconoce no sólo por el hecho de que los procesos de formación de profesionales y de impulso al desarrollo de la ciencia y la tecnología promovidos por instituciones de educación superior mexicanas deban mostrar, ante otros países e instituciones extranjeras, garantías de los continuos esfuerzos de superación y de logro de más altos niveles de calidad de las acciones realizadas para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país; sino también como ejercicios a través de los cuales se obtendrán elementos de juicio que contribuyan a reconstruir las estrategias de superación académica en las IES. Tales estrategias tendrán que estar orientadas a desarrollar competencias equiparables, o complementarias, a las que presentan los profesionales de los otros países involucrados en este nuevo contexto de intercambio.

Las diferencias en términos de tamaño de territorio, de población, de los grados de desarrollo de las economías y de las culturas en cada uno de los países signatarios de este tratado, serán elementos de peso que limiten el proceso de cambio y la participación de los beneficios del mismo en términos igualitarios, para cada una de las naciones involucradas. Un elemento que permite comparar los grados de desarrollo entre los países participantes en el TLC es el nivel de la actividad económica de cada país en un año (PNB). Así, tenemos que "la economía mexicana es inferior, en casi dos veces y media, que la

de Canadá y 27 veces menor que la norteamericana" (Pallán. 1992: p. 73). Otro elemento de comparación importante es la distribución de la población que constituye la fuerza laboral, según su nivel de escolaridad, en los tres países. Mientras que en E.U. el 35.6% de la fuerza laboral cuenta con estudios superiores y en Canadá esta proporción es del 35.9%, México sólo cuenta con el 5.2% de su fuerza laboral con este nivel de estudios. Mientras que en los dos primeros países no se registra fuerza laboral sin estudios, en México esta población representa el 27%. Otro dato interesante a comparar es que en E.U. y Canadá la proporción del PIB destinada al gasto educativo se aproxima al 8%, en México se ha destinado menos del 4%, en los últimos años.

Ante condiciones tan desventajosas para México, como las descritas, se ha analizado la necesidad de que el sistema educativo en su conjunto impulse transformaciones sustanciales que le permitan enfrentar la compleja problemática de las nuevas condiciones que impone la suscripción de este tratado, en particular, y el proceso de globalización de la economía, en general. En este sentido, las IES mexicanas tienen una responsabilidad y un papel preponderante que cumplir, ya que éstas se encargan de especializar y dar la más alta calificación a la fuerza de trabajo profesional. Esta tarea implica la asunción del compromiso, por parte de las IES, de garantizar mayor capacitación, y mayor especialización y superación profesional, para ofrecer amplias oportunidades de participación efectiva de la población, de los beneficios que prometen estrategias de desarrollo como la que se instrumentará a corto plazo entre los mencionados países. En este sentido, la experiencia que en materia de evaluación y acreditación acumulen las IES mexicanas, podrá constituir un importante precedente que contribuya a aportar elementos críticos e innovadores en la aplicación de procesos semejantes en las IES latinoamericanas.

LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO Y ACREDITACION UNIVERSITARIA EN COLOMBIA. (*)

Jaime Galarza Sanclemente (**)

EVALUACION Y ACREDITACION UNIVERSITARIA: LA EXPERIENCIA COLOMBIANA.

Este artículo presenta algunos aspectos de la acreditación universitaria en Colombia, señalando su régimen legal para precisar luego las características de la acreditación en la universidad pública colombiana, haciendo la salvedad de que, en el caso colombiano, no existen mayores diferencias en la experiencia de las diferentes universidades, puesto que las modalidades de acreditación son en general similares para las universidades públicas y privadas.

Marco Legal.

La educación superior en Colombia se rige, a la fecha del Seminario, por el Decreto 80 de 1980 y comprende las siguientes modalidades:

- . Formación intermedia profesional que conduce al título de Técnico Profesional y habilita para el ejercicio de actividades auxiliares o instrumentales.
- . Formación tecnológica, conduce al título de Tecnólogo.
- . Formación universitaria, conducente a un título profesional en una disciplina o en un campo cualquiera del conocimiento.
- . Formación avanzada o de postgrado, conducente al título de especialista, magister o doctor.

Las instituciones de educación superior, de acuerdo con el mismo Decreto, se clasifican en Intermedias Profesionales, Tecnológicas y Universitarias. Estas últimas se dividen, sin embargo, en dos categorías: Universidades e Instituciones Universitarias. A las primeras se les reconoce como tales si ofrecen por los menos tres programas de formación universitaria en diferentes áreas del conocimiento.

Colombia es uno de los países latinoamericanos dónde la tradición de autonomía universitaria ha sido, históricamente hablando, muy débil. Puede señalarse que existe un régimen

*

Edición de la ponencia presentada por los autores al Seminario Internacional "Acreditación Universitaria en América Latina y El Caribe"; CINDA, Santiago, Diciembre de 1991.

**

Rector de la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

intervencionista del Estado que se aplica, en el caso de los centros universitarios, a través de mecanismos de control centralizado. En efecto, a lo largo de la década de los 80 se estructuró un abigarrado sistema de control a cargo del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), entidad que no se ha ocupado, pese a su nombre, del fomento de la educación superior, sino primordialmente del control académico de la misma. Es una entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional que se encarga de supervisar, vigilar, aprobar y rechazar, los diferentes programas (planes de estudios, currículos, postgrado y especializaciones) y, eventualmente, también del control administrativo. Es decir, ejerce una especie de controloría sobre el sector universitario, tanto público como privado. Si uno lee la numerosa legislación promulgada por el ICFES sobre la base del Decreto Ley 80 de 1980, constatará que prácticamente no hay tema sobre el cual no exista una reglamentación centralizada del sistema universitario, por tanto homogénea, que hace caso omiso de las notables diferencias en un país de regiones de desarrollo socio-económico desigual universitario.

A raíz de la reciente promulgación de una nueva Constitución Política para Colombia en Julio de 1991, tal situación parece será revertida. En primer lugar porque la nueva constitución, en su Artículo 69, establece la autonomía universitaria. Y adicionalmente delega en el legislador un régimen especial para la universidad pública que desarrolle dicha autonomía. El gobierno colombiano del Presidente César Gaviria está empeñado en un ambicioso plan de apertura educativa que busca superar principalmente las bajísimas tasas de cobertura que muestra la educación básica. No es aún pues muy claro, desde el punto de vista institucional, el lugar que dentro de la totalidad del sistema educativo, cumplirá la universidad colombiana. La mayoría de los directivos universitarios creemos que le corresponde a la propia universidad, lugar por excelencia para la evaluación del desempeño y la planificación de la gestión universitaria, formular alternativas viables y realistas que le permitan marchar a compás con el ritmo de la apertura, la internacionalización y la modernización de la sociedad y el Estado colombiano.

En lo que corresponde a un nuevo sistema, o sistemas de acreditación institucional universitarios, está pues abierto el debate. Se trata de encontrar formulas y mecanismos que den lugar a un sistema de acreditación que, a diferencia del actual, no pase por un proceso centralista sino que se corresponda con la filosofía de la autonomía universitaria. El reto radica entonces en encontrar fórmulas de acreditación institucional que garanticen la eficiencia del sistema a partir de una rigurosa, objetiva y veraz autoevaluación del desempeño de las universidades y sus directivos.

La Experiencia Colombiana.

Una síntesis de la experiencia colombiana podría indicar que se han sucedido básicamente, tres etapas:

a) La experiencia estatal en evaluación externa de instituciones y programas académicos para efectos de autorización de funcionamiento, reconocimiento legal y acreditación antes del Decreto 80 de 1980 (1950 - 1980), caracterizada principalmente por la implementación de estrategias de evaluación documental, llevadas a cabo por el Fondo Universitario Nacional (FUN), organismo al cual se le confiaba la misión de orientar el proceso de expansión universitaria (1954), por el Consejo Nacional de Rectores, máximo organismo de gobierno de la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN - (1958) y por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES a partir de su creación en 1968.

Esta evaluación documental consistía principalmente en examinar certificaciones referentes a la viabilidad administrativa y financiera con relación a la creación de una nueva institución educativa o, dentro de las existentes, de un nuevo programa de formación. Para ello se investigaba, de alguna manera, el respaldo local y regional al proyecto en mención, el grado de satisfacción frente a las exigencias del usuario potencial, las necesidades reales o intuídas del mercado laboral respectivo, o los requerimientos de tipo macroeconómico tanto regional como nacional. En este sentido se inspiraba el Decreto 0277 de 1958.

b) La política de evaluación institucional a través de enfoques sistémicos, llevada a cabo por el ICFES entre 1980 y 1984.

Sobre la base de esta experiencia resumida en documentos tales como "Plan Básico para la Educación Superior" (1968), y "La Educación Superior en Colombia, Documentos Básicos para su Planeamiento" (1970), y diez años después en el mencionado Decreto Ley 80 de 1980, se concretó una legislación que se proponía frenar el acelerado fenómeno de proliferación universitaria, regular la expansión de la matrícula, definir criterios uniformes de estructuración curricular, identificar indicadores de calidad del sistema y, finalmente, globalizar un régimen de normas respecto a la acreditación universitaria de las universidades y de sus programas. Este esfuerzo de inspección y vigilancia trataba de orientar la coherencia entre la misión, propósitos y objetivos, de cada universidad frente a las necesidades del desarrollo socioeconómico de la respectiva región y del país en su conjunto. Para ello, al menos en teoría, se estipularon requisitos mínimos con relación a la disponibilidad de recursos humanos, de infraestructura y dotación física y de financiamiento, de las diferentes entidades.

De otro lado, paralelamente, se intentó diseñar y poner en

marcha un sistema nacional de evaluación institucional que permitiera en cinco años, hacer un diagnóstico de la educación superior, sentar bases efectivas de evaluación permanente y continua y garantizarle al país procesos confiables de acreditación universitaria. El primer frente se atendía a través de asesores externos, generalmente profesores universitarios y algunos especialistas que, a partir de una invitación, aceptaban la responsabilidad de visitar las instituciones correspondientes, recoger información in-situ y emitir luego un juicio evaluativo y recomendaciones, tanto para la acción posterior de la institución, como para elaborar una guía que sirviera de aval ó rechazo del programa o de la entidad por el Estado.

De alguna manera este esfuerzo permitió controlar, parcialmente, la proliferación de instituciones y programas de baja calidad. Sin embargo las presiones locales y regionales, políticas y gremiales, hicieron que a lo largo del tiempo se aceptara la existencia jurídica de entidades (algunas públicas y la mayoría privadas) que no cumplían con los requisitos mínimos de acreditación señalados por el ICFES.

c) La autoevaluación con comprobación externa, a partir de 1984.

Tales anomalías y la distancia cada vez más grande entre la realidad y las normas, hicieron que el gobierno nacional asumiera una actitud que pudiéramos calificar de pragmática respecto a la acreditación. Se sugirió, por tanto, que las propias instituciones universitarias hicieran una autoevaluación cuyos resultados serían posteriormente comprobados por comisiones externas de configuración similar a las ya mencionadas. Para el cabal logro de lo anterior el ICFES auspició el diseño de un prototipo de autoevaluación, de capacitación para la autoevaluación, de orientación global y adicionalmente modelos para detectar y corregir problemas de calidad o pertinencia académica. Esta experiencia ha presentado resultados desiguales en cuanto al cumplimiento de los objetivos que se perseguían, lo que probablemente se deba a la laxitud en la marcha de los procesos dejados a la iniciativa particular de cada institución. En realidad bien vale la pena señalar claramente que no se puede confundir la autonomía con la carencia de indicadores confiables para evaluar la calidad de instituciones y programas. Se han desarrollado varios intentos, en efecto, por parte de algunas instituciones universitarias. Tenemos los programas de autoevaluación: Calidad total (Universidad del Norte, ICESI, Universidad de los Andes), Control de Calidad (Universidad de Antioquía, EAFIT), Evaluación de profesores (Universidad de los Andes, ICESI) y, Evaluación del quehacer docente (UIS, ICESI, Universidad Nacional). Durante estos años, en la Universidad del Valle no se ha formulado una política integral en esta dirección. Eventualmente en algunas facultades se llevan a cabo procedimientos rutinarios de evaluación del desempeño, pero hace

falta un esfuerzo más sistemático e integral. La actual administración de la Universidad del Valle se propone llevar a cabo una política que, en un marco abierto y competitivo, permita premiar la calidad y "castigar" la ineficiencia y la baja calidad en los programas, proyectos y diversos aspectos del quehacer universitario.

Existe conciencia de que ello no podrá hacerse si no se comienza por establecer los criterios que deben guiar una política de acreditación en un régimen que, como ya se señaló, concederá una autonomía, que se espera sea amplia, a las universidades colombianas tanto públicas como privadas.

LA EVALUACION DEL DESEMPEÑO.

Internacionalmente, la mayoría de los problemas del sector de educación superior pueden atribuirse a deficiencias en la manera de evaluar el desempeño de las universidades. No es sorprendente. Las metas de las universidades son difíciles de especificar por los problemas derivados de la multiplicidad de objetivos (entre ellos, los objetivos de formación académica frente a los no académicos) y la pluralidad de instancias de reglamentación y decisión (distintos organismos con distintas percepciones de cuales deben ser las metas). Si no se pueden especificar las metas, no puede distinguirse al "buen" desempeño del "malo", no se puede recompensar a los gestores sobre la base del desempeño, y puede generarse ineficiencia.

Si bien la situación de las universidades no es en modo alguno equivalente al de organizaciones sin metas, es cierto que las organizaciones sin objetivos cuantificables significativos tienen grandes dificultades para precisar, medir y evaluar la eficiencia. Este es en el fondo el punto de diferencia entre la gestión de las entidades públicas y las privadas. Resulta difícil evaluar con indicadores mesurables el desempeño sobre intangibles, como pudiera serlo, por ejemplo la calidad de vida derivada de la prestación pública de servicios sociales. Por ello, la relativa dificultad para medir el desempeño es un punto clave que nos explica la difundida idea de la ineficiencia gubernamental.

En el caso de las instituciones universitarias podemos globalizar su situación análogamente al desempeño de las entidades públicas que sirven al interés general, sin importar si se trata de universidades privadas, del sector solidario o universidades públicas, en la medida que sus metas no son fácilmente discernibles con los indicadores tradicionales de las unidades empresariales.

Sin embargo, esto no significa que las instituciones universitarias escapen a la posibilidad de que se evalúe, de manera confiable y objetiva, su desempeño; es decir la correspondencia entre su accionar cotidiano y las metas que se supone deben ser alcanzadas. Probablemente, un primer nivel de aproximación a un criterio racional de evaluación del desempeño de las universidades consiste en distinguir entre metas de corto y de largo plazo. Pero esto sería solo el comienzo. En todo caso, una vez hecha esta distinción se requerirá construir indicadores que permitan la evaluación de las instituciones educativas del orden superior sobre la base de cuantificar su desempeño. Desde luego no se trata de aplicarles indiscriminadamente los criterios de eficiencia cuantitativa del sector privado.

Autonomía y Descentralización:

La evaluación del desempeño es crítica en sí misma, pero su importancia se acentúa porque es requisito previo para la adopción de estructuras y procesos de autonomía, en este caso, de autonomía universitaria. Cuando se les pregunta a muchos de los rectores de universidades, cómo puede mejorarse el sistema, responden: "Dennos objetivos claros, luego dennos autonomía para procurar esos objetivos, y...júzguennos por los resultados". En verdad, tienen razón en vincular el sistema de indicadores del desempeño con la autonomía, porque sin objetivos claros e igualmente sin un sistema de incentivos, no puede otorgarse autonomía.

Para ilustrar el punto, considérese la determinación del monto del presupuesto de funcionamiento como una decisión que, por ejemplo, en el sistema de educación superior pública en Colombia no pueden tomar las directivas universitarias, pues carecen de la autonomía para ello. En cambio en una universidad privada la facultad de fijar el nivel del presupuesto de funcionamiento, es delegada generalmente en el rector por la Junta Directiva del establecimiento. Se pueden manejar dos eventos: El primer evento que se manejaría, es que el rector fijará el presupuesto de funcionamiento necesario para operar académicamente de manera eficientemente, pero no más. De otro modo, se podría pensar en la utilización de los fondos excedentes en la realización de actividades no necesariamente de índole académica. En este evento al directivo se le juzga y se le recompensa sobre la base de que el presupuesto calculado satisfaga la realización de los programas proyectados, que se reducirán, se ampliarán o se deteriorarán según se haya tomado correctamente la decisión sobre el monto del presupuesto de funcionamiento. Por consiguiente, la Junta o Consejo respectivo puede ejercer su función de control examinado simplemente resultados (cumplimiento y calidad de los distintos programas) y no el proceso por el cual se generan resultados. Otro caso sería, allí donde el directivo tiene pocos motivos para ampliar y mejorar los programas académicos correspondientes. No tenemos por que suponer que tomará la decisión correcta respecto

al monto del presupuesto de funcionamiento. Podría distraer parte del presupuesto destinado a programas académicos "poco rentables", para asignarlo a programas profesionales muchos más productivos, con el fin de reducir los riesgos, manteniendo aparentemente en funcionamiento la universidad, pero sin cumplir uno de sus objetivos que es fomentar el desarrollo cultural y científico de un país.

En el caso de las universidades públicas de Colombia, se esgrimen dos razones para que sea el gobierno quien fije los montos del presupuesto de funcionamiento. La primera es controlar la política macroeconómica del Estado, por parte de las universidades, pues éstas son consideradas parte integral de su cuadro administrativo. Sin embargo, este propósito de control puede lograrse fijando un monto máximo de recursos a ser utilizados por el sector sobre la base de criterios de eficiencia de las entidades que lo componen. Empero, para muchos este voto de confianza fracasaría pues se corre el peligro que todos utilicen el máximo, independientemente de sus niveles de eficiencia. Esa es la razón por la cual en algunos países de América Latina el presupuesto para funcionamiento de las universidades se ha trasladado de la oferta a la demanda; a través de sistemas de crédito al usuario se financia la educación, pudiendo el estudiante escoger "el servicio" de acuerdo con sus niveles de calidad. Otros gobiernos se encuentran involucrados en una segunda alternativa: tomar decisiones detalladas sobre cual es exactamente el nivel legítimo del presupuesto de funcionamiento de cada universidad. Las dificultades radican en este caso, en que los Ministerios o agencias gubernamentales respectivas carecen de la información, o utilizan criterios de calidad inadecuados ó no poseen personal competente, para saber cuales son los montos razonables de asignación presupuestal. En resumen, según las normas modernas de gestión, la decisión sobre el presupuesto de funcionamiento debería delegarse a cada universidad, pero a menudo esto no puede hacerse por la limitación que comporta la inexistencia de políticas y mecanismos para la evaluación del desempeño.

Lo anterior lleva a enunciar una proposición general. Cuando el organismo principal no puede controlar los resultados, debe controlar los procesos. En este sentido la delegación de decisiones operacionales (en el caso universitario, otorgar autonomía de gestión a sus autoridades) supone un control riguroso y efectivo de los resultados. Esto se puede hacer directamente estableciendo niveles mínimos de calidad que, por ejemplo, permitan, en un momento dado, la interdicción de las entidades con graves problemas de eficiencia. Otro mecanismo sería la delegación adicional al llamado mecanismo de control social. Un sistema universitario abierto y competitivo, en el cual se traslade la asignación presupuestal a la demanda, permitiría que los ineficientes fueran desbordados por aquellas instituciones que

lograran un mayor cumplimiento en los objetivos del sistema. Igualmente, pudiera darse un tercer tipo de control que consistiría en la fiscalización estatal del conjunto del sistema, tanto público como privado, con base en la petición expresa de los usuarios y la comunidad. En todo caso, sea cual fuere la modalidad utilizada, lo fundamental es señalar claramente que si se quiere delegar autonomía a las universidades garantizando su eficiencia, debe asegurarse su responsabilidad en la gestión a través de un sistema de evaluación del desempeño, que establezca el comportamiento deseable y lo recompense si se cumple.

Criterios de la Evaluación del Desempeño:

Es necesario admitir que el sistema de evaluación del desempeño en las universidades colombianas es imperfecto, tanto en sus determinaciones mismas como en la recompensa del comportamiento socialmente deseable. No existe un sistema explícito para orientar y evaluar el desempeño de los directivos universitarios. Y si este existe, es eminentemente economicista, pues son básicamente tres los criterios para juzgar a una dirección universitaria:

- a) Costo por estudiante;
- b) Número de programas y, adicionalmente, un criterio político que sería,
- c) Su capacidad para evitar conflictos estudiantiles y profesoriales.

Junto a este criterio economicista, que fundamenta el desempeño de las directivas universitarias en el logro de objetivos ante todo económicos, se tiene otro enfoque -que puede considerarse igualmente incorrecto- que sólo valora objetivos eminentemente académicos sin importar los costos financieros para su cumplimiento. Es mucho más sana una posición intermedia que reconociese la legitimidad de algunos objetivos no académicos, de tal modo que los logros académicos no sean pretexto para dejar de lado la necesidad de racionalizar los recursos.

En ese orden de ideas, cabe señalar que un criterio de desempeño es, simplemente, una expresión cuantitativa de los objetivos de la organización. Como los objetivos de las universidades son múltiples, ¿será necesario que deba haber múltiples criterios?. La respuesta es que no. Es posible manejar agrupadamente objetivos múltiples si estos son individualmente cuantificables y si se puede llegar a un acuerdo sobre las

ponderaciones relativas a asignar a cada uno. La más elemental de las universidades tiene objetivos múltiples, consistentes en enseñar más, mejor y a un número mayor de estudiantes, lo importante es considerar que estos objetivos sean compatibles con una política de racionalidad financiera y optimización de los recursos disponibles. Ello puede permitir conformar un indicador del desempeño aplicando ponderaciones positivas a cada uno de los objetivos y ponderaciones negativas a los correspondientes insumos, y luego sumarlos. El resultado sería un indicador único de eficiencia, pero construido mediante la sumatoria ponderada de múltiples indicadores subsidiarios.

El problema que plantea la construcción de un criterio de evaluación del desempeño para la universidades no radica en que sus objetivos sean múltiples, sino en que es difícil o imposible cuantificar algunos de esos objetivos, y que no puede llegarse a un acuerdo sobre la forma de intercambio a usar para la agregación. Para abordar estos problemas es útil pensar, teniendo en cuenta dos conjuntos de objetivos: académicos y no académicos. Los objetivos no académicos son análogos a los de las actividades que requiere cualquier organización para funcionar y se reflejan (aunque sea imperfectamente) en los usuales registros contables. Los objetivos académicos se refieren a los efectos sobre el medio externo de las actividades propias de la universidad (por ejemplo, los beneficios derivados de una tecnología alternativa en potabilización de aguas; igualmente los beneficios derivados para un país de la idoneidad que se deriva de la capacitación de su personal administrativo, etc.) que no se reflejan en los usuales registros contables. Los objetivos académicos son particularmente difíciles de cuantificar y/o ponderar.

El primer paso en la evaluación del desempeño estriba en la selección o escogencia de un criterio que permita asignar rangos a las universidades en una serie continua. En este sentido lo que debe hacerse es reconocer que no todas las instituciones universitarias cumplen objetivos y misiones similares. Mal haríamos en aplicar criterios semejantes de evaluación para una universidad nocturna encaminada a actualizar a ciertos niveles a un estudiantado adulto, frente a la universidad clásica integrada por adolescentes y jóvenes que estudian de tiempo completo. Son dos situaciones bien diferenciadas que se pueden presentar incluso en una misma universidad. Hay universidades de postgrados, otras se dedican a la formación básica y al pregrado, lo que se requiere entonces es establecer un marco general que nos permita clasificar las diferentes entidades en correspondencia con su misión.

El segundo paso es seleccionar una pauta de valor (conocidas en el mundo académico como acreditación universitaria) que diferencie el desempeño "bueno" y "malo". En el sistema universitario latinoamericano pienso que la pauta principal de valor la constituye la utilidad públicamente relevante de su

desempeño, es decir que puede priorizarse como aspecto esencial del desempeño lo que llaman los especialistas el "impacto social" de la institución. Como la meta de la universidad es formar profesionales capacitados y competentes la pauta de valor del desempeño estará dada, ante todo por la calidad del egresado. Obviamente medir la calidad de los egresados es un asunto bastante complejo y no existen formulas generales para lograrlo, porque ninguna entidad universitaria puede valorar su impacto social sino dentro de un contexto histórico-espacial bien definido. Adicionalmente, se podrá entonces tomar otras pautas de valor que se puede sintetizar en la palabra "eficiencia", que ya no tienen directa relación con la calidad del "producto" sino con el tipo de procesos formativos.

Finalmente se plantea una propuesta, entre muchas otras que pudieran formularse, de indicadores matematizables de evaluación del desempeño, y que son en mi opinión el punto de partida para definir una política de acreditación académica e institucional.

CUADRO DE INDICADORES PROPUESTOS

Factor	Descripción
1	Relación costo promedio por estudiante
2	Relación número de docentes por estudiante
3	Relación número de empleados por estudiante
4	Relación número de docentes por empleado
5	Relación número de programas de pregrado frente a los de postgrado
6	
7	Relación entre la cantidad de libros, video documentos, revistas, archivos, etc., de las bibliotecas y centros de documentación con respecto al número de estudiantes y docentes.
8	Tasa de ocupación de la infraestructura física: aula, laboratorios, redes de datos, ayudas educativas, etc.
9	
10	Tasas de consulta por estudiantes de las bibliotecas y centros de documentación
11	Tasas de consulta por profesor de las bibliotecas y centros de documentación.
12	
13	Tasa de retención escolar en los respectivos ciclos
14	Proporción de docentes que dominan lenguas extranjeras
15	Proporción de docentes de formación avanzada con respecto a los de formación de pregrado
	Proporción entre el presupuesto (tanto de la entidad en su conjunto como de los diferentes programas) respecto al número de egresados
	Proporción entre el número de docentes y la producción intelectual (investigaciones, publicaciones, etc.)
	Cobertura de la seguridad social y del bienestar universitario

ALTERNATIVAS DE ACREDITACION INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA:

Finalmente, cabe subrayar algunas alternativas de acreditación institucional que pueden ser viables y eficaces en el contexto de la reforma universitaria que vivirá Colombia el

próximo año. Igualmente se espera que este documento sirva para evaluar las experiencias y las alternativas desarrolladas en otros países del área. La Universidad del Valle presentó un primer proyecto de ley que consagra un régimen especial para las universidades del Estado. En lo que corresponde a la acreditación se señalaba la posibilidad de conformar sistemas regionales, por niveles y especialidades, sistemas internacionales de acreditación, principalmente en lo referente a los programas de postgrado, etc. Ninguno de estos mecanismos excluye al resto. Pueden ser vistos como sistemas agregados de acreditación. Colombia puede adoptar un modelo, que se aplica en México, consistente en que las principales instituciones universitarias del país, públicas y privadas, evalúan el desempeño de las entidades de menor desarrollo, por áreas regionales ó nacionalmente en los programas que gocen de una reconocida excelencia académica. En todo caso se trata de asignarles la facultad de medir calidad a quienes pueden de hecho hacerlo, en virtud de su idoneidad comprobada. Este mecanismo permitiría solidificar la cooperación y la fluidez del sistema universitario. Evitaría la repetición irracional de programas, la duplicación de esfuerzos por alcanzar los mismos objetivos y haría más competente el conjunto de la oferta y la calidad de la misma. En este mismo sentido puede verse el mecanismo de apelar a la acreditación internacional. No se trata desde luego de reproducir el combatido colonialismo cultural, frente al cual y con justeza somos tan recelosos los latinoamericanos. Lo que debe hacerse con realismo es definir el lugar de la Universidad respecto a las líneas de punta de la producción intelectual, el nivel académico y los programas de investigación, que ejercen un indiscutido liderazgo mundial. De este modo se podría, a través de programas de intercambio y asesoría, colocar la universidad para el año 2000 en un punto compatible con el horizonte de la alta investigación y tecnología mundial. Adicionalmente se considera que existen otros mecanismos de acreditación que resultan bastante útiles. Uno de ellos consiste en la apelación a las colegiaturas o academias de especialistas, asociaciones de profesionales, etc. que en la medida de la viabilidad del mencionado indicador de medición del desempeño, podrían realizar una efectiva labor de control a la calidad "del producto".

Pudiera, en efecto, construirse un indicador matemático que sirva para evaluar tanto el desempeño de la institución en su conjunto o de cada una de sus divisiones administrativas y académicas y que igualmente esté en correspondencia con la adopción, en el caso de la acreditación académica de una "Unidad de Crédito Académico". Esta Unidad ayudaría a la adopción de un sistema curricular abierto, flexible, con un rango elevado de equivalencias y sobre la base de reimplantar en Colombia los estudios básicos, dentro de la orientación de la formación por ciclos.

En la Universidad del Valle ya se tiene elaborada una propuesta que, basada en las anteriores consideraciones, nos permitirá desarrollar un indicador que se tome como base para valorar las acreditaciones, y establecer por lo tanto en forma transparente los distintos grados de calidad de las unidades del sistema de educación postsecundaria en los programas que ellas ofrecen.

En lo referente al primer punto, es decir la evaluación del desempeño, no ya de programas sino considerando los aspectos institucionales, pudiera configurarse un indicador que contemplara de manera agregada factores tales como:

FACTOR	DESCRIPCION
1	Relación costo promedio por estudiante
2	Relación número de docentes por estudiante
3	Relación número de empleados por estudiante
4	Relación número de docentes por empleados
5	Relación número de programas de pregrado frente a los de postgrado
6	
7	Relación entre la cantidad de libros, videos, documentos, revistas, archivos, etc. de las bibliotecas y centros de documentación con respecto al número de estudiantes y docentes.
8	Tasa de ocupación de la infraestructura física: aulas, laboratorios, redes de datos ayudas educativas, etc.
9	
10	Tasas de consulta por estudiante de las bibliotecas y centros de documentación.
11	Tasas de consulta por profesor de las bibliotecas y centros de documentación.
12	
13	Tasas de retención escolar en los respectivos ciclos
14	Proporción de docentes que dominan lenguas extranjeras.
15	Proporción de docentes de formación avanzada con respecto a los de formación de pregrado.
	Proporción entre el presupuesto (tanto de la

	<p>entidad en su conjunto como de los diferentes programas) respecto al número de egresados.</p> <p>Proporción entre el número de docentes y la producción intelectual (investigaciones, publicaciones, etc.).</p> <p>Cobertura de la seguridad social y del bienestar universitario.</p>
--	---

Además, podrían incluirse en dicho indicador otros ítemes que permitirían valorar, en un sentido profundo, la calidad tanto del aspirante como del egresado y la distancia media entre unos y otros respecto al capital cultural: Destrezas, capital lingüístico, niveles de síntesis conceptual, aptitudes matemáticas, etc.

CONCLUSIONES .

Lo esencial, en síntesis respecto a la evaluación del desempeño para formular una política coherente de acreditaciones, reside en considerar la calidad de los programas y el impacto social de ellos. Ello conduce a un problema doble: Considerar internamente el "rendimiento" institucional, y de otro lado cotejar el "producto" con las necesidades del medio. La sociedad latinoamericana ad- portas del siglo XXI es escenario de vertiginosos cambios y enfrenta, sin duda grandes retos. El mayor de ellos es salir del subdesarrollo o del atraso frente al mundo industrializado, en condiciones tales que se pueda mejorar ostensiblemente los indicadores de justicia social y equidad. Ciertamente, existe una deuda social que pagar. De ella hace parte fundamental el derecho efectivo a la educación. En el contexto universitario se debe asumir con inteligencia y anticipación el inevitable proceso de masificación de la escolaridad universitaria. Parece lo más viable que esto ocurra a través de mecanismos abiertos y competitivos. Sin dejar de percibir como una misión esencial de la universidad latinoamericana el promover la investigación científica, las artes, las tecnologías y constituir en ellas un "banco" donde se puedan acumular y reproducir el capital cultural de la sociedad. Es en este contexto donde la acreditación académica e institucional encuentra su razón de ser.

EDUCACION SUPERIOR EN COLOMBIA-1994 NUEVAS FORMAS DE REGULACION ESTATAL BAJO EL REGISTRO DE AUTONOMIA(*)

Pedro Polo Verano(**)

El fracaso en Colombia de la concepción reglamentarista y policiva, que rigió la Educación Superior por algo más de 10 años, abrió las puertas a que en la nueva constitución del país, promulgada en 1991, se incluyera la de la Autonomía Universitaria como una mejor estrategia para el logro de la calidad.

El decreto-ley 80 de 1980 estaba basado en el control estatal. Se creía que la presencia gubernamental en mínimos detalles de la organización y de los recursos de las instituciones y de los contenidos y metodologías de los programas, aseguraría su calidad. La mediocridad de un buen número de programas que fueron establecidos al amparo de este régimen fueron muestra evidente de que aquella no se garantiza por medio del control policivo.

El artículo 69 de la nueva Constitución reconoce la autonomía universitaria. La ley 30 de 1992 la reglamentó y en consecuencia planteó una nueva concepción de la suprema Inspección y Vigilancia que le corresponde al Presidente de la República.

Es conveniente señalar que no se ha reconocido la Autonomía Universitaria como privilegio. Por el contrario, la Autonomía implica para las instituciones responsabilidad y autocontrol. Bajo la anterior concepción policiva, la demostración de la calidad dependía de aprobaciones y autorizaciones externas, no necesariamente basadas en criterios académicos. Con Autonomía, por el contrario, no hay posibilidad de que la institución, cumpliendo o fingiendo cumplir con unos requisitos mínimos que tan sólo garantizan mediocridad, se escude en ellas para asumir una posición facilista. Se verá obligada a demostrar su calidad con realizaciones, lo cual supone un esfuerzo grande, continuado y permanente.

No significa lo anterior un régimen libertino sin exigencias. La ley 30 le da al Consejo Nacional de Educación Superior -CESU-, la función de recomendar al Gobierno Nacional una reglamentación que precise los requisitos que deben cumplir las instituciones para ejercer plenamente su autonomía de crear y organizar programas académicos y otorgar los títulos correspondientes. Será responsabilidad de la propia institución asegurar el cumplimiento de los requisitos. A nivel de maestrías y doctorados, la ley limita la posibilidad de ofrecerlos a las Universidades que

*

Se incluye esta contribución del autor para completar y actualizar el trabajo del Dr. Galarza.

**

Pontificia Universidad Javeriana

cumplan con ciertos requisitos, diferenciales según el área del conocimiento.

En cuanto se refiere a la inspección y vigilancia, debe anotarse como hecho significativo que en la ley se habla al mismo tiempo de ésta y de fomento. En el marco de Autonomía Universitaria, no es extraño que estos dos conceptos se traten como afines.

La orientación que la ley le señala a la inspección y vigilancia y al fomento es la de garantizar el cumplimiento de preceptos constitucionales: Proteger las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra; vigilar que se cumpla e impere plena e integralmente la garantía constitucional de la autonomía universitaria; garantizar el derecho de los particulares a fundar establecimientos de Educación Superior conforme a la ley; adoptar medidas para fortalecer la investigación en las instituciones de Educación Superior y ofrecer las condiciones especiales para su desarrollo; facilitar a las personas aptas el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, al arte y a los demás bienes de la cultura, así como los mecanismos financieros que lo hagan posible; crear incentivos para las personas e instituciones que desarrollen y fomenten la técnica, la ciencia, la tecnología, las humanidades, la filosofía y las artes; fomentar la producción del conocimiento y el acceso del país al dominio de la ciencia, la tecnología y la cultura; propender por la creación de mecanismos de evaluación de la calidad de los programas académicos de las instituciones de Educación Superior; y fomentar el desarrollo del pensamiento científico y pedagógico en Directivos y docentes de las instituciones de Educación Superior.

Bajo esta concepción, autonomía e inspección y vigilancia no son antagónicos. Por el contrario, son aliados salvo los casos de abusos, que deben ser la excepción y no la regla.

La ley señala además que la inspección y vigilancia deberá darse "a través de un proceso de evaluación que apoye, fomente y dignifique la Educación Superior" para, según la Constitución, velar por la calidad y el cumplimiento de sus fines. Bajo el régimen de autonomía, todo proceso evaluativo debe partir de la autoevaluación seguida de procesos heteroevaluativos por parte de la comunidad académica, evitando siempre instancias de evaluación realizadas por funcionarios no idóneos que no aportarían nada a la búsqueda de calidad.

Por otra parte, la ley 30 señala que "el ejercicio de la suprema inspección y vigilancia implica la verificación de que en la actividad de las instituciones... se cumplan los objetivos previstos". Se trata de una verificación que no puede ser confundida con autorización previa; por la autonomía que tienen las universidades, no hay lugar a ello. Pero desde luego, el

Estado no puede renunciar a verificar, en todo momento, que la información que la institución ha dado sobre el cumplimiento de las exigencias es veraz. No queda así en situación de precariedad la garantía de la calidad. El segundo elemento del artículo citado señala que se trata de garantizar el "cumplimiento de objetivos previstos", previstos por la propia institución y que deben obedecer a sus propios principios y a su propio proyecto educativo. El logro de la calidad es más factible cuando los objetivos nacen al interior de la misma institución y no son impuestos desde fuera.

Para el logro de la calidad, la ley ha previsto la existencia de un sistema de acreditación. No se plantea este sistema como una forma de ejercer la misma acción policiva de antaño en un ámbito diferente. Se espera que el sistema de acreditación sirva como elemento dinámico de sana emulación entre las instituciones. Tal como ha sido la experiencia en países con alta tradición académica, no se trata de juzgar ni de jerarquizar instituciones o programas sino de aportar elementos para su gradual y permanente perfeccionamiento. Así, el Sistema de Acreditación se convertirá en el mayor estímulo para el logro de la calidad.

Tal como está concebido, el sistema ofrecerá la posibilidad de que en los procesos evaluativos primen criterios académicos sobre los administrativos y burocráticos. Se reconoce, no obstante, la dificultad para determinar aquellos que midan calidad en toda la complejidad que rodea la actividad educativa. Se espera que ante esta dificultad no se caiga en el error de evaluar solamente los aspectos cuantificables de la educación; aunque éstos son en muchos casos indicadores importantes de condiciones necesarias para alcanzar la calidad, no constituyen en su conjunto las condiciones suficientes para garantizarla.

El que el proceso de acreditación deba partir de la autoevaluación institucional y apoyarse en la posterior heteroevaluación de comprobación que hagan los pares académicos no puede ser interpretado como un contubernio interinstitucional para encubrir la mediocridad. Existe el convencimiento de que las Universidades se impondrán en forma gradual, pero a la vez rigurosa, las mayores exigencias de calidad. Esto es especialmente importante en cuanto se refiere a los postgrados.

A pesar de que la acreditación prevista en ley tiene carácter voluntario, es esperable que las mismas instituciones se impondrá la obligatoriedad de acreditarse.

Bajo un sistema policivo, las instituciones no sentían el apremio de contar con un cuerpo de profesores de la mayor excelencia. Bastaba con cumplir algunos mínimos basados mayoritariamente y en algunos casos exclusivamente en el catedrático magistral. La experiencia de los últimos 12 años así

lo corrobora. No se desconocen los importantísimos aportes que prestan al desarrollo de los programas, catedráticos magistrales que viven diariamente una experiencia de alto nivel en el mundo empresarial o en el mundo gubernamental. No se trata de que se prescindan de ellos, sino de que no se dependa de ellos primordialmente.

Bajo un sistema de Autonomía, cuyos índices de calidad estarán refrendados por la misma comunidad académica a nivel nacional e internacional, la idoneidad del cuerpo profesoral, de planta y catedrático, juega un factor de la mayor importancia que será mirado críticamente y con rigor. El éxito de las políticas encaminadas a lograr la excelencia depende en gran medida de la formación de profesores al más alto nivel, en lo cual deberá ponerse el mayor empeño en los próximos años.

LA EVALUACION DE LA EDUCACION SUPERIOR EN BRASIL: INTENTOS DE FORMULACION DE UNA POLITICA EN EL PERIODO 1985-1989 (*)

Claudio Cordeiro Neiva (**)

EVALUACION Y CONTROL DE LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA SUPERIOR: UN CASO DE DECISION POLITICA DE SOCIEDADES, GOBIERNOS E INSTITUCIONES.

Los gobiernos y las instituciones de educación superior, están constantemente sometidos a presiones de variado orden (demandas sociales, económicas y tecnológicas), para cuya atención deberán disponer de métodos y procesos de investigación que les permitan:

- . el análisis de las estructuras y de las prácticas habidas en materia de enseñanza superior y de investigación universitaria, así como de las formas y velocidad con que se procesa la incorporación tecnológica en los sectores productivos de la economía y en el medio social, en el sentido de verificar la capacidad de los sistemas de enseñanza e investigación y de las instituciones para dar satisfacción a lo que de ellas se espera;
- . el estudio de los patrones de funcionamiento y desempeño de los sistemas y de las normas y procedimientos académicos actuales, con el fin de ajustarlos a niveles de eficiencia, eficacia y efectividad del conjunto;
- . la formulación de políticas ordenadoras del crecimiento de la oferta de enseñanza, de diversificación y actualización de los programas de formación y de investigación, y de incorporación de nuevas prácticas educacionales, teniendo en vista el alcance de los objetivos futuros, emergentes o potenciales.

Las decisiones de incorporación de métodos válidos y de obediencia a sus resultados son cuestiones, por lo tanto, de orden eminentemente político, toda vez que tanto unos como otros interferirán sobre: el trabajo docente y del alumno; los contenidos curriculares y las formas y medios de su transmisión; los modos de organización y funcionamiento de las instituciones de enseñanza e investigación; los métodos y procesos de administración de los recursos presupuestados para tal fin, y sobre los patrones de desempeño de gestión y calidad con que operan los administradores, profesores y alumnos.

*

Edición de la ponencia presentada por los autores al Seminario Internacional "Acreditación Universitaria en América Latina y El Caribe"; CINDA, Santiago, Diciembre de 1991.

**

Universidad Federal de Santa Catarina, S.C., Brasil

Cambios en educación: resistencias, incertidumbres e inseguridades.

Considerado ese escenario ideal -en que todos los agentes involucrados reconocen y se encuentran solidariamente comprometidos con movimientos de cambios- tanto el gobierno como las instituciones deben disponer de un conocimiento mínimo que los capacite para:

- . superar las tendencias a la inercia y a la resistencia a los cambios;
- . superar las incertidumbres, inseguridades y desconfianzas en cuanto a los criterios ordenadores de cambios y el sentido de las decisiones normativas o administrativas que las orientan;
- . aceptar los métodos y técnicas de evaluación y sus resultados, así como reconocer su validez en medidas tendientes al cambio.

Desde el punto de vista político -y ese es el punto esencial cuando se trata de discutir la aplicabilidad de procesos de planificación y control que aseguren sustentación a ordenamientos regulares y esfuerzos de mejoría de la calidad de la oferta de servicios de enseñanza y de investigación- la evaluación se encuentra dentro de un contexto que presupone la existencia de acuerdos previos entre los agentes (gubernamentales o no gubernamentales) que tengan, cada cual en su esfera de competencia, parte del poder de decisión en cuanto a patrones globales o específicos de desempeño y de calidad.

En ese contexto, de hecho los agentes que operan en el campo de la enseñanza y de la investigación actúan como cualquier otro agente social, asumiendo cada uno de ellos o de sus agrupaciones organizadas, posiciones explícitas y no explícitas en torno a intereses, a la defensa de sus proyectos intelectuales y económicos o de privilegios anteriormente conquistados.

Por otro lado, las prácticas educativas y de investigación científica y desarrollo tecnológico, no pueden ser evaluadas sino dentro de una perspectiva de mediano y largo plazo - lo que refuerza la idea de que los procesos evaluatorios deben tener correspondencia institucional, tanto al interior de las instituciones como fuera de ellas.

Otro problema que debe considerarse se refiere al hecho que, en el caso de la educación en general y de las instituciones de

enseñanza superior en particular, su funcionamiento diario se desarrolla en un área de gran incertidumbre.

Los movimientos sociales que condicionan las actividades de enseñanza y de investigación no pueden ser comprendidos de inmediato y aún cuando se entiendan en sus aspectos generales, difícilmente son objeto de acuerdo por parte de las corrientes de pensamiento que dominan los procesos políticos y partidarios y las diferentes posiciones ideológicas y pedagógicas de personas y grupos que les dan sustentación, fuerza y sentido;

los sucesivos grupos de estudiantes que ingresan y de profesionales formados que dejan las instituciones, tienen a su vez, objetivos propios y proyectos de vida que muchas veces no están en sintonía con los postulados de una vida académica organizada en el pasado y fuertemente caracterizada por las marcas de un mundo proyectado por otras experiencias;

los profesores, en sus respectivas áreas de trabajo, tienen sus propios proyectos intelectuales, distintos unos de otros, caracterizados cada cual por concepciones pedagógicas, ideológicas y políticas definidas al tenor de su propia formación y vida social, y traducidas en objetivos académicos que no siempre guardan estrecha relación con los objetivos institucionales declarados.

Así se forma una compleja red de incertidumbres e inseguridades, que se manifiestan en los momentos de redefinición de objetivos, de reformulación de políticas y, principalmente, de análisis y discusión sobre valores observados en la selección de los más diversos patrones de desempeño y referencias de calidad.

Problemas como los de organización de los currícula y de la vida académica; de los comportamientos en relación a los contenidos y a las formas de su transmisión y evaluación; de la administración general de las instituciones y de los controles sobre factores como financiamiento y costos, niveles de uso de los recursos institucionales; de clientelas a ser atendidas y de los esquemas de gestión y recuento de calidad, se tornan difíciles de ser analizados globalmente y más difícil aun de ser cuantificados.

En el plano de la acción gubernamental, otros aspectos como los de expansión de la oferta de enseñanza; orientación de los recursos públicos para la enseñanza y la investigación; formulación de programas de largo alcance con la finalidad de regular la formación de recursos humanos siguiendo metas globales

de desarrollo y de aumento general de la productividad económica o de la corrección de problemas socio-estructurales, se tornan igualmente difíciles de ser tratados sea debido a su natural complejidad o por la falta de informaciones seguras sobre lo que efectivamente pasa en el interior del sistema y de las instituciones de enseñanza.

Estas razones hacen que la formulación de políticas gubernamentales de interés social, ordenadoras del desarrollo de los sistemas de enseñanza e investigación, o que alteren el statu quo prevaleciente en las instituciones que los constituyen, no siempre afecten aquellos intereses sin provocar resistencias, inseguridades e incertidumbres -cuando no reacciones más o menos veladas- toda vez que tales decisiones implican siempre:

- . re-ordenamientos que afectan la expansión o la contracción de la oferta de enseñanza o investigación, alcanzando directamente a intereses de grupos de demanda por su oferta y de los agentes encargados de atenderlos;
- . re-definición de exigencias de niveles de calidad, eficiencia, eficacia y efectividad por parte de las agencias y de los programas de enseñanza e investigación, así como de productividad de los agentes que interfieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de investigación y desarrollo científico y tecnológico, afectando situaciones como las de desempeño institucional y de costos administrativos y operacionales actuales y las relacionadas con obligaciones y esfuerzos individuales y grupales;
- . cambios de comportamientos de las personas ante desafíos y obstáculos que no siempre pueden ser esclarecidos y comprendidos a priori, pero que representan exigencia de nuevos esfuerzos intelectuales, administrativos y operacionales.

Desafíos y estrategias.

En el interior de las instituciones de enseñanza superior es común que diferentes unidades, personas y grupos de personas se dediquen a reflexiones de esa naturaleza. No obstante, la institución como un todo, debe igualmente proceder dentro de esa línea aunque no siempre sus intereses corresponden a los de aquellos. En verdad, las evaluaciones conducidas por aquéllos frecuentemente están marcadas por sesgos propios, más ajustados a sus proyectos y objetivos intelectuales que a los proyectos y objetivos institucionales.

Ahora, siendo la educación, la enseñanza y la investigación

materias de interés público subjetivo, cabe a las instituciones y al poder público, de modo general, asegurar que tales actividades de evaluación sean desarrolladas en planos más amplios, de manera que políticas y normas generales vengán a delimitar tanto las decisiones administrativas como los programas, visualizando la expansión del sistema de enseñanza, o el mejoramiento de sus patrones de desempeño.

Esas actividades, en cualquiera de los niveles en que sean implementadas, constituyen el objeto de la evaluación, conjunto de procedimientos analíticos y comparativos a través de los cuales administradores y políticos de la educación pueden discernir mejor sobre su trabajo, de modo de legitimar sus decisiones de corto, mediano y largo plazo.

Todos esos elementos acaban afectando a los procesos de planificación, formulación de políticas públicas o institucionales, administración y reasignación de recursos, tanto a nivel de gobierno como de instituciones, administradores y personas. En todos los planos en que la planificación debe ser practicada como forma de ordenamiento de las acciones de gobierno, de objetivos de las instituciones y de actitudes de las personas involucradas con la vida universitaria, algunas estrategias pueden y deben ser consideradas con la finalidad ya sea para superar las resistencias a los cambios, o de reducir su impacto hasta niveles soportables por los diversos agentes alcanzados por ellas:

- . mantención de una mínima flexibilidad estructural, organizacional e institucional, a partir del establecimiento de políticas y normas que aseguren la creación de diferentes ambientes dentro de los cuales una creatividad, una capacidad de innovación y una competitividad por desempeño y calidad estén presentes;
- . estímulo a la auto-evaluación y a la evaluación externa, como forma de fomentar la auto-crítica y la formulación de juicios de valor sobre objetivos, instituciones y programas y, en particular, sobre patrones de desempeño institucional y de gestión y sobre referencias de calidad y de efectividad social del trabajo de enseñanza y de investigación.
- . asignación de recursos para fines específicos de fortalecimiento y renovación de procesos de planificación, de recuento de costos, de mantención de procedimientos evaluatorios de carácter institucional y de análisis del impacto de procesos decisorios.

En el plano de las instituciones de enseñanza y de investigación, esas estrategias cumplen un doble papel:

. en primer lugar, sirven de base para la creación de condiciones a través de las cuales ellas puedan realizar sus propósitos primordiales de enseñar y de comprender el sentido y la utilidad de las investigaciones que desarrollen;

. en segundo lugar, ellas hacen que los administradores sean capaces de conducir los procesos de gestión dentro de los patrones mínimos de eficiencia, eficacia y efectividad.

Esa combinación de condiciones es esencial para la superación de resistencias, incertidumbres e inseguridades, por un lado, y para asegurar, por otro, las transiciones entre diferentes situaciones y condiciones de cambio.

En el plano gubernamental, ellas permiten:

. primero, establecer límites apropiados para la mantención de un mínimo de correspondencia entre las demandas sociales de las personas y familias y demandas económicas de empresas, de grupos intelectuales y de sectores de acción del propio gobierno;

. segundo, establecer objetivos y metas de expansión de los servicios de enseñanza y de investigación y del mejoramiento de desempeño y de calidad, por un lado, y del otro, fijar y aplicar criterios reconocidos y aceptados de asignación de recursos públicos para fines de desarrollo del sistema de enseñanza superior.

La Evaluación en la Perspectiva Gubernamental Brasileña.

Desde el inicio de la década del setenta - cuando el Ministro de Educación sintió la necesidad de adoptar esquemas de planeamiento, evaluación y control de la expansión de la enseñanza superior - se vienen afirmando, en secuencia casi cronológica, propuestas y conceptos sobre la evaluación, vista desde las siguientes perspectivas:

. como soporte de los procesos decisorios sobre la acreditación y reconocimiento de nuevas instituciones y programas de enseñanza;

. como esquema de ajuste de las condiciones de expansión de la oferta de enseñanza superior, tanto desde el punto de vista geográfico, como sectorial y programático;

. como proceso de seguimiento y de examen de las condiciones de funcionamiento institucional;

como instrumento social de revisión y control de la calidad de la enseñanza y de la investigación.

No obstante, las preocupaciones por el problema de la enseñanza superior y sus relaciones con el desarrollo nacional se remontan a la década de los treinta, marcadas por la creación del Ministerio de Educación, en 1931. por la implantación de una amplia reforma de la enseñanza, en 1934. por la instalación de la Universidad de San Pablo, en 1935 y por la creación, en 1937, del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP) y la organización, en seguida, de un Consejo Nacional de Educación.

En 1946 se inicia el debate sobre lo que vendría a constituirse en 1961, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación norma consolidadora de nuevos preceptos y mecanismos de acción gubernamental y privada en el campo de la enseñanza.

En 1968 en medio de una profunda crisis, se promovió una amplia reforma universitaria, en un intento por superar varios puntos de estrangulamiento, de modernizar la estructura de las universidades y asegurar el rompimiento de barreras al acceso a las oportunidades de formación en ese nivel de enseñanza.

Luego, en 1971, se procede a la reforma de la enseñanza de 1º y 2º grados, buscándose con ello, la universalización de la enseñanza de base, una mejoría de los niveles de cobertura y de flujo en la enseñanza fundamental y la ampliación de las oportunidades de formación intermedia (en una estrategia por disminuir la demanda por enseñanza superior, por una parte, y por la otra, de asegurar a un mercado de trabajo en rápido proceso de expansión, una mano de obra calificada de nivel técnico).

El modelo finalmente estructurado tiene las siguientes características:

redes locales predominantemente urbanas de educación pre escolar, recibiendo a niños de 4 a 6 años de edad.

redes locales urbanas y rurales de enseñanza de 1er. grado, públicas y privadas, para la atención de las demandas por enseñanza básica;

redes locales urbanas de enseñanza de 2º grado, públicas y privadas, para la atención de la población de 15 a 19 años (3 años de estudios generales o 4 de formación general y técnica);

redes de instituciones de enseñanza superior públicas y privadas, las primeras mantenidas predominantemente por el Gobierno Federal, con el concurso también de los Estados - algunos de los cuales mantienen importantes instituciones de

enseñanza-, para la atención de cursos de formación profesional (establecimientos aislados) o en cursos de formación e investigación (establecimientos universitarios).

LA EVALUACION Y CONTROL DE LA EDUCACION SUPERIOR.

En el caso de la enseñanza superior, se debe considerar:

. las universidades gozan de autonomía didáctica-científica, administrativa y financiera y el acompañamiento y evaluación externos sólo pueden ser hechos en forma indirecta;

. los establecimientos aislados de enseñanza superior mantenidos por la iniciativa privada están sujetos a supervisión del Consejo Federal de Educación;

. algunos Estados (los que mantienen universidades estatales hace más de cinco años) tienen competencia para supervisar los establecimientos aislados mantenidos por el Poder Público estatal o municipal en su jurisdicción;

. los programas universitarios de investigación y post-grado están sujetos, por su parte, a procesos diversos de acreditación y evaluación, conducidos por una agencia autónoma del Ministerio de Educación (la CAPES).

Las normas constitucionales que regulan la organización del Estado brasilero confieren a cada una de esas instancias determinada suma de poderes, lo que hace el proceso de control y evaluación externo algo bastante complejo, tanto en su formulación como en su operacionalidad.

La comprensión de lo que pasa en el campo de la evaluación en el sistema de enseñanza superior brasilero depende de una breve in-cursión por su trayectoria en el escenario de la educación nacional

El Brasil ingresó tardíamente en ese escenario, cuando se tiene en consideración la experiencia de otros países, inclusive de América Latina y el Caribe: las primeras instituciones de enseñanza superior fueron instaladas en el inicio del siglo pasado, casi todas ellas para la enseñanza del derecho y de la medicina. Su número era reducido (12) al inicio del siglo XX.

La primera universidad organizada como tal (la Universidad de Sao Paulo) nació a mediados de los treinta y hasta el inicio de los años sesenta solo la Universidad de Brasilia había sido creada siguiendo la concepción de una institución universitaria. A lo largo de ese período todas las demás universidades creadas por el Poder Público se organizaron a partir de la aglutinación de

establecimientos aislados, públicos y particulares, algunos como una tradición ya firme a lo largo de muchos años de funcionamiento.

Hasta esa época, la oferta de enseñanza superior en Brasil estaba asegurada preferentemente por el Poder Público, con una participación significativa del Gobierno Federal (casi dos tercios de la matrícula). Hasta entonces los controles en la enseñanza superior eran de naturaleza casi exclusivamente institucional, aplicando cada establecimiento de enseñanza superior o coordinación de curso las actividades de evaluación que mejor les conviniese, determinando ellas mismas los ajustes necesarios para que se mantuviesen dentro de un cierto patrón de normalidad dictado ya fuese por la demanda de los alumnos, o por los criterios de reclutamiento de las empresas o por los márgenes de éxito de los egresados en el desempeño de las profesiones liberales.

Las décadas de los cincuenta y sesenta estuvieron marcadas, no obstante, por profundas alteraciones estructurales en la sociedad brasilera: la economía pasó a crecer a tasas bien superiores de aquellas observadas históricamente; la industrialización acelerada generó importantes alteraciones en las demandas junto a mercados de trabajo hasta entonces estratificados en torno de unas pocas profesiones, alterándose bastante el perfil de reclutamiento de las empresas; el proceso de incorporación tecnológica creció en forma vigorosa a partir del ingreso, en el sector productivo, de innumerables empresas extranjeras; creció a tasas elevadas la migración rural para el medio urbano y, principalmente para las regiones metropolitanas altamente industrializadas; la demanda por enseñanza superior se expandió en forma vertiginosa.

La expansión de la oferta de enseñanza superior se procesó al abrigo de la nueva legislación de 1968, básicamente sustentada en el crecimiento del número de establecimientos creados y mantenidos por la iniciativa privada.

Para que se tenga una idea de lo que fue ese crecimiento y de la forma desordenada como se procesó, son esclarecedores los siguientes datos:

. en 1968 el Brasil contaba con un total de 372 instituciones de enseñanza superior, de las cuales 43 estaban organizadas como universidades y 329 como facultades aisladas; en 1990 esos números eran respectivamente, de 95 universidades (un crecimiento de 121% en el período) y de 823 facultades aisladas (un crecimiento de 150%).

. la matrícula general en la enseñanza superior pasó de 278 mil en 1968 a 1 millón 539 mil en 1990 (un crecimiento del orden

de 454%) y la participación de los poderes públicos en la mantención de ese alumnado, que era de 54,5% pasó a 37,6%, el Poder Público federal, que participaba con 36% de la matrícula tuvo su participación reducida, en ese período, a 20% en relación al total.

Como la composición de los Consejos de Educación corresponde a la estructura de los sistemas, las fuerzas que pasaren a dominar-los se organizaran en torno a los intereses predominantes ligados a los grandes grupos privados de enseñanza superior, retrasándose bastante el enfrentamiento, por el poder público, de las cuestiones relacionadas con la calidad de enseñanza, de modo general, y con patrones de desempeño y de gestión, de modo específico.

Asimismo, no habiéndose desarrollado e implantado procesos de evaluación institucional externa al nivel de la calidad de la enseñanza de graduación en todo el sistema y de desempeño y gestión en las instituciones mantenidas con recursos públicos, se adoptaron algunos esquemas de control. Forman parte de este conjunto de procedimientos:

- evaluación para la autorización del funcionamiento de nuevos cursos y establecimientos de enseñanza: se procesan a través de la presentación, análisis y verificación de una "carta-consulta" enviada al Consejo competente, donde son verificados:

- calificación y capacitación institucional: recursos institucionales, recursos para la enseñanza e investigación, capacidad financiera para la mantención y desarrollo de la enseñanza, disponibilidad y especificación de los espacios físicos para el desarrollo de las actividades académicas;

- necesidad social de los cursos (carreras) a ser ofrecidos: demanda actual y potencial, características del mercado de trabajo y de la oferta presente y futura de empresas, perfil de reclutamiento profesional de las empresas locales y regionales.

- programas curriculares: actividades de enseñanza e investigación, actividades curriculares y extra-curriculares, métodos y criterios de evaluación del aprendizaje.

- recursos de infraestructura: laboratorios, bibliotecas, materiales de enseñanza-aprendizaje, áreas para la práctica deportiva y esparcimiento.

evaluación para el reconocimiento de los cursos y establecimientos de enseñanza: se procesa antes de la conclusión del curso de la primera promoción de estudiantes, a pedido de la institución, a través de:

visitas de una "comisión verificadora": constituida por un miembro del Consejo de Educación competente y dos profesores universitarios que entregan "informes de visitas" e "informes de recomendaciones".

seguimiento: las "comisiones verificadoras" hacen un "seguimiento" del impacto de las medidas correctivas recomendadas, hasta la elaboración de un "informe final" sugiriendo el reconocimiento del curso; el reconocimiento de todos los cursos corresponde al reconocimiento de la institución.

evaluación para renovación del reconocimiento: debería procesarse cada cinco años a partir de la fecha de reconocimiento, a través del pedido de la institución, según la sistemática de reconocimiento (ese procedimiento no está siendo realizado);

evaluación de calidad de los métodos: es practicada en algunos casos, a cargo de los Consejos profesionales correspondientes (el caso clásico y el de "examen de orden", promovido por la Orden de los Abogados del Brasil); algunos otros Consejos vienen insistiendo en la tesis de generalización de ese procedimiento para otras profesiones.

En lo que respecta a la evaluación interna, ella es práctica corriente en la mayoría de las instituciones, a nivel de las Coordinaciones del Curso no existiendo prácticamente en el plano institucional como actividad de rutina.

En 1983 el Ministerio de Educación creó un Grupo Ejecutivo con el fin de analizar la situación, identificar problemas y proponer una reforma de la enseñanza superior. De ese trabajo resultó la elaboración de un Proyecto de Ley de Reforma de Enseñanza Superior Federal, que no llegó a ser tratado por el Congreso Nacional.

En 1985, fue instalada una Comisión Nacional de alto nivel que produjo un Informe de Recomendaciones, centrado principalmente en la cuestión de la necesidad de implantación de mecanismos permanentes de evaluación de desempeño institucional, de gestión de las instituciones mantenidas con recursos públicos y de calidad de la enseñanza superior, de modo general.

A partir de 1986 se realizaron esfuerzos tratando de

incorporar la práctica de la evaluación como instrumento de evaluación institucional interna y externa. El discurso oficial del Ministerio se centró en ese asunto, aunque jamás se haya formalizado la existencia de un "programa" o "proyecto" específico con una finalidad orientada ya sea para la iniciación de procesos evaluativos internos, o de procedimientos externos de evaluación.

LA POLITICA ADOPTADA, LAS ESTRATEGIAS ESCOGIDAS, LOS METODOS UTILIZADOS Y LAS DIFICULTADES PARA LA IMPLEMENTACION.

El tratamiento público del programa de la evaluación fue objeto de una total resistencia. Al final, se hizo no sólo bajo una enorme crítica sobre la cuestión de la enseñanza superior del país, sino también dentro de un cuadro de grave crisis económico-financiera del Estado.

El delineamiento de una política y una opción de líneas de acción estratégica.

La política adoptada se sustentaba sobre dos líneas de acción estratégica aparentemente conflictivas:

- . Una agresiva línea de identificación y cuestionamiento de los principales "problemas" objeto de la atención crítica de la sociedad brasilera: el discurso oficial incorporó como suyos los argumentos más consistentes de la crítica, en especial aquellos sobre los cuales el Ministerio de Educación tenía conocimiento comprobado los elevados índices de ociosidad prevalecientes, el bajo rendimiento de los recursos asignados, una baja en la calidad de la enseñanza, los costos elevados, las presiones crecientes por más recursos para mantención y desarrollo de la enseñanza superior, una exacerbación de los movimientos reivindicativos conducidos por movimientos de cuño marcadamente corporativista;
- . una línea de apoyo técnico y financiero para proyectos de investigación metodológica y actividades de evaluación interna o de auto-evaluación: a través del llamado "programa nacional de evaluación" (aunque no institucionalizado), se propuso el Ministerio subsidiar esfuerzos organizados para que la práctica de la evaluación en el sistema de enseñanza superior (y no del sistema) pudiese ser incorporada a la vida de las instituciones de enseñanza y de otras agencias externas, de acuerdo a las siguientes directrices:
 - . se apoyaría cualquier proyecto técnicamente bien elaborado, independientemente de su dominio y propósito, siempre que Informes parciales y final del trabajo viniesen a ser publicados y ampliamente divulgados:

se promoverían encuentros periódicos y se crearían otros mecanismos de intercambio de informaciones, con el objeto de difundir información sobre el proceso y, en última instancia, de minar las resistencias de grupos y corrientes de pensamiento;

no se haría uso inmediato de los resultados parciales resultantes de procesos evaluatorios en el sentido de que, a partir de ellos, fueran fijados criterios de asignación de recursos: a través de eso se esperaba romper inseguridades y medios presentes en todos los debates, principalmente sobre el papel del gobierno en la cuestión de la autonomía universitaria.

Un tratamiento metodológico para la implementación de la política.

La metodología de implementación de la política preveía una asignación de obligaciones y responsabilidades:

las autoridades superiores del Ministerio asumirán la tarea de situar bajo el foco de la crítica oficial al discurso analítico sobre la cuestión universitaria, en particular, y de la situación de la enseñanza superior en el país, de modo general;

la Secretaría de la Educación Superior absorbió todo el esfuerzo técnico y financiero tendiente a viabilizar la incorporación de la evaluación como mecanismo de rutina en la vida de las instituciones de enseñanza e investigación.

En una primera línea estratégica, se colocó la enseñanza superior - y en especial las universidades públicas - bajo cerrado juicio de la crítica. En poco tiempo se fortalecieron los argumentos de defensa frente de la propia crítica, en su gran mayoría sustentados por el cuerpo docente e investigador, revelándose a partir de eso, una casi total incapacidad de las instituciones de reaccionar ante ella, apoyadas por datos e informaciones confiables y fidedignas de lo que efectivamente ocurría en su interior.

Pronto, la atención de las administraciones universitarias se dedicó a la tarea de modernización de sus sistemas de información y control, resultando de eso una significativa mejoría en la capacidad de sus Centros de Procesamiento de Datos y en la calidad de la información producida para fines de apoyo a la administración, planificación y evaluación interna.

En una segunda línea, centenas de proyectos fueron propuestos y se establecieron decenas de mecanismos internos de coordinación

de procesos evaluativos ya sea vinculados directamente a los Consejos Universitarios o de Enseñanza e Investigación, o a los órganos internos de planificación.

Rápidamente se constituyeron grupos técnicos dedicados a las actividades de evaluación de la calidad de la enseñanza o del desempeño institucional, se crearon programas de entrenamiento y especialización, se desarrollaron y se probaron métodos para enfocarlos y técnicas de validación de la información.

Errores de interpretación o de juicio indujeron a grupos diferentes a controversias teóricas o prácticas en ese campo; la prensa se dedicó a seguir de cerca los conflictos entre esos grupos, creando un público atento a lo que pasaba en el interior de las instituciones de la enseñanza.

En conjunto, instituciones de tamaño pequeño adhirieron más rápidamente a la tarea de auto-evaluarse que las más grandes; y las instituciones privadas, más rápidamente que las públicas; las distantes de los grandes centros, por su parte, la acogieron más rápidamente que las localizadas en los grandes centros urbanos.

La dificultades de la implementación.

Considerada en perspectiva macroscópica, la implementación de la evaluación como instrumento rutinario de apoyo a la administración institucional, por un lado, y, del otro, la formulación y administración de políticas públicas, presenta dificultades de los más variados órdenes y de diferentes grados de complejidad:

- . dependiendo del universo considerado (grandes instituciones y grandes sistemas de enseñanza superior) la tarea es muy difícil, técnicamente complicada y financieramente cara; las evaluaciones ejecutadas, por otro lado, dependen en alto grado del adecuado conocimiento y discernimiento en el análisis de sus resultados para que ellos sean reconocidos y aceptados.
- . la viabilidad de un proceso evaluativo institucional interno o de procesos externos de evaluación (gubernamentales o no) requiere de un período de maduración más o menos equivalente al necesario para la organización y funcionamiento regular, sea de la institución de enseñanza, sea del proceso externo de seguimiento, evaluación y juicio de valor;
- . la resistencia de los docentes a someterse a evaluaciones o a aceptar que su trabajo sea evaluado no puede ser minimizada o superada sino en la medida en que:

- . el mismo se plantee dudas sobre la calidad y eficiencia de su trabajo;
- . los alumnos sean estimulados a cuestionar dicho trabajo;
- . segmentos de la comunidad académica lleguen a desarrollar tales actividades de forma más o menos autónoma;
- . las administraciones sectoriales o centrales dispongan de medios a través de los cuales grupos o unidades puedan ser privilegiados por la eficiencia y calidad de su trabajo;

. la continuidad de una política gubernamental viabilizadora depende, por una parte, de la continuidad administrativa que impere en el sector, de la voluntad y del compromiso de los administradores con esa política y de la disponibilidad de recursos para la instrumentalización del proceso (recordando que evaluar es, sobre todo, trabajar y discernir sobre datos e informaciones).

CONSIDERACIONES FINALES.

El Ministerio de Educación del Brasil tuvo, en el período 1985/1989, cuatro gestiones ministeriales (un Ministro cada año, en promedio), y la media histórica no es muy superior a ésta.

A los discursos sobre la cuestión de calidad de la enseñanza, aún permanentes, no han correspondido políticas destinadas a proveer apoyo técnico-operacional y gerencial sea para la administración de las universidades públicas brasileras, sea para el fortalecimiento de las actividades de planificación, evaluación y control de los órganos centrales de administración de los sistemas de enseñanza.

En el caso particular de la enseñanza universitaria, la cuestión de la autonomía de las universidades brasileras todavía es una cuestión abierta tal es el conjunto de amarras legales y administrativas a que ellas están sujetas.

El desarrollo tecnológico de los sectores productivos de la economía, los cambios en el perfil de reclutamiento de las empresas, las alteraciones cualitativas en los diferentes mercados de trabajo y, finalmente, el perfeccionamiento de la capacidad de planificación en una asignación de recursos públicos, son factores externos importantes y determinantes no sólo de la incorporación de la evaluación en sí, como instrumento de trabajo, como también de la selección del tipo de evaluación dominante a ser emprendida.

La experiencia de CAPES en la evaluación de los programas de postgrado ha sido frecuentemente tomada como referencia para el caso de la educación superior de pregrado. No obstante, el "modelo

CAPES" no parece ser fácilmente traspasable, dados los siguientes argumentos:

- . la alta concentración de esos programas en un número reducido de instituciones, la mayor parte de ellos ya instalados con razonable patrón de calidad.
- . la composición de grupos de evaluación (Comités de Evaluación en el caso de CAPES) en condiciones de analizar la calidad intrínseca de los programas de enseñanza y de investigación,
- . la enorme dispersión espacial del pregrado en todo el país: ya que la oferta de postgrado está concentrada en las capitales de las grandes ciudades.
- . los puntos de control de la calidad de los criterios aplicables para la evaluación de postgrado no son los mismos exigibles para el caso de la enseñanza de pregrado.

Por todo eso, el esfuerzo que se lleva a cabo actualmente en el Brasil está predominantemente volcado a la fijación de criterios para asignación de recursos y recuento de algunos indicadores de control (relación alumno/profesor, costo de la enseñanza, etc., etc.).

La emergencia de una nueva legislación que regule la cuestión de la autonomía universitaria deberá, no obstante, precipitar nuevos enfoques a la evaluación de calidad y desempeño institucional de las universidades.

DESARROLLO DE UN SISTEMA DE ACREDITACION EN CHILE

María José Lemaitre(*)

INTRODUCCION

Es difícil imaginar un sistema que no cuente con algún mecanismo para regular su funcionamiento y, por supuesto, el sistema de educación superior no constituye una excepción.

Sin embargo, estos mecanismos pueden tener características muy variadas, y pueden ser más o menos eficientes. En Chile durante buena parte de la historia de su educación superior, no existieron mecanismos formales o explícitos de regulación sino que ésta se llevaba a cabo mediante lo que Brunner y Briones (1992) llaman "coordinación corporativa con participación del estado" (state-corporative coordination), en que son las propias instituciones existentes las que asumían esta tarea. El estado, por su parte, aportaba los recursos financieros y decidía acerca de la creación o reconocimiento oficial de las nuevas instituciones que pudieran establecerse (sólo dos universidades públicas y seis privadas hasta 1980) sin interferir en sus decisiones de política ni en la evaluación de sus resultados. El resultado es una suerte de "autonomía privilegiada" (ibid.), que surge de la seguridad proporcionada por la disponibilidad de recursos públicos unida a la certeza de una no interferencia del estado en el funcionamiento institucional.

En 1980-81 el sistema sufrió profundas modificaciones, que incluyeron la ruptura de esa coordinación corporativa, y, asociado a ella, una des-regulación del sistema. En respuesta a esa situación, se han puesto en práctica diversos intentos de regulación, con diversos grados de éxito, que se exploran a continuación. La experiencia recogida muestra que, si bien se han hecho algunos avances, éstos suelen referirse a la forma en que las instituciones a cargo de la regulación han entendido su función, más que al enfoque con el cual se han definido las tareas correspondientes.

HISTORIA DE UN PROCESO DE DES-REGULACIÓN

a) La reforma de 1981: cambios en las instituciones y en el sistema de educación superior

A fines de la década de los 80, el sistema de educación superior chileno experimentó modificaciones significativas como resultado de una legislación que redefinió sus límites y dimensiones. (Ministerio de Educación, 1980; 1981).

*

Secretaría Ejecutiva, Consejo Superior de Educación.

Hasta esa época, el sistema era relativamente homogéneo, compuesto por ocho universidades (dos públicas y seis privadas), todas con financiamiento estatal, creadas o reconocidas por ley, que operaban con un alto grado de autonomía, ofrecían una gama amplia de carreras y programas e incluían actividades de investigación como parte significativa de sus funciones.

Es importante destacar que durante los setenta se había producido un alto grado de masificación en la cobertura de los niveles de educación primaria y secundaria, con una marcada orientación académica en los estudios secundarios. De este modo, la demanda de los estudiantes por educación superior había crecido en forma significativa, pero las universidades existentes no expandieron sus vacantes: entre 1974 (el punto más alto en la matrícula universitaria, con 147.000 estudiantes) y 1980, la matrícula bajó no sólo en términos relativos (de 11% a 7% de la cohorte correspondiente) sino también en términos absolutos (a 119.000 estudiantes) (Lemaitre, 1988).

La reforma de 1980/81 intentó producir una apertura del sistema a través de tres estrategias diferentes:

- estableció nuevas instituciones públicas, mediante la transformación de las sedes regionales de las universidades estatales en instituciones autónomas.
- diversificó el sistema, incorporando además de las universidades, dos nuevos tipos institucionales: los institutos profesionales y los centros de formación técnica.
- permitió la creación de nuevas instituciones privadas.

La evolución producida puede apreciarse a continuación :

CAMBIOS EN LA EDUCACION SUPERIOR CHILENA

	NI Instituciones			Matrícula			NI Programas 1993		Financiam. Público (1993)	Regulación (1993)
	1980 NI	1993 NI	1993 %	1980 NI	1993 NI	1993 %	NI	%		
Universidades Tradicionales	8	25	8,7	118.978	142.816	45,8	1.130	33,1	- Aporte Directo - Aporte Indirecto - Crédito o Becas	Instituciones Autónomas (25)
Universidades Privadas	0	45	15,6	-	49.986	16,0	348	10,2	Aporte Indirecto	Autónomas (3) Acreditación (32) Examinación (10)
Institutos Profesionales Privados	0	76	26,4	-	37.840	12,1	459	13,5	Aporte Indirecto	Autónomo (1) Acreditación (28) Examinación (47)
Centros de Formación Técnica Privados	0	142	49,3	-	81.500	26,1	1473	43,2	Aporte Indirecto	Supervisión Minist. de Educación (142)
Total	8	288	100%	-	312.142	100%	3410	100%		

Como consecuencia de la reforma mencionada, se produjeron importantes cambios entre los cuales pueden destacarse los siguientes:

- **Aumento en el número de las instituciones**, unido a un incremento mucho menor en la matrícula y una caída importante en el tamaño promedio de las instituciones (en 1980, el promedio de alumnos por institución era alrededor de 15.000. En 1992, el promedio había caído a alrededor de 1.000).
- **Presencia creciente del sector privado en el sistema**, al menos en lo que se refiere al número de instituciones: la mayoría de las universidades son privadas y la educación superior no universitaria está enteramente en manos privadas (los últimos dos institutos profesionales estatales existentes, se transformaron en universidades durante 1993). Como se mencionó más arriba, sin embargo, el tamaño de las instituciones es extremadamente diferente por cuanto en promedio las privadas tienen aproximadamente un sexto de la matrícula de las públicas.
- **Diversificación del sistema**, a través de la creación de nuevas categorías institucionales, diferenciadas en función del tipo de títulos o grados que ofrecen:⁽²³²⁾

Universidades, que están facultadas para ofrecer programas conducentes a títulos profesionales y grados académicos. La reforma identificó un listado de carreras que sólo podían ser ofrecidas por las universidades por cuanto requerían necesariamente un grado de licenciado.

Institutos profesionales, facultados para ofrecer programas de cuatro años de duración, conducentes a un título profesional con excepción de aquellos que, de acuerdo a la ley, requieren de un grado de licenciado.

Centros de formación técnica, limitados a cursos de dos años, conducentes a títulos de técnico de nivel superior.

Sin embargo, el Estado rápidamente redujo la legitimidad de las alternativas no universitarias, reduciendo por la vía legal las carreras susceptibles de ser ofrecidas en los institutos profesionales, transformando los institutos profesionales estatales que existían en universidades y dejando el sector de formación técnica enteramente en manos del sector privado, sin ningún tipo de aporte fiscal.

- **Segmentación del sistema**, que incluye tanto la

232

Hay otras diferencias importantes que es necesario tomar en cuenta: las Universidades están definidas como corporaciones sin fines de lucro. Los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica, en cambio, pueden tener fines de lucro. En el caso de las instituciones privadas, tanto las universidades como los institutos profesionales estaban sujetos, inicialmente, al régimen de examinación, y luego, al de acreditación administrado por el Consejo. Los centros de formación técnica, por su parte, estuvieron desde su creación sometidos a la supervisión del Ministerio de Educación.

diferenciación mencionada más arriba como la estratificación al interior de cada una de las categorías institucionales.

Esto quiere decir que las instituciones se agrupan en circuitos estratificados, formalmente homogéneos (en cuanto a la duración de los estudios y al tipo de título o certificación otorgado) pero extremadamente heterogéneos con relación a los resultados reales del proceso educativo. Tanto los conocimientos adquiridos en cada uno de estos circuitos como las oportunidades de continuación de estudios o de inserción laboral asociadas a ellos son diferentes y están más relacionados con los orígenes sociales del estudiante que con el tipo de certificado o título obtenido.

- **Cambio en las fuentes de financiamiento**, del sector público al privado. En las instituciones con aporte fiscal, esto operó mediante la restricción de recursos, que las obligó a diversificar sus fuentes de ingresos. Así, parte importante de los recursos actualmente proviene de pago de aranceles por parte de los estudiantes; otras estrategias incluyen el establecimiento de contratos de prestación de servicios, la competencia por fondos para investigación y el intento de captar los mejores alumnos. El nuevo sector privado estuvo excluido de todo tipo de aporte fiscal hasta 1989, y depende casi exclusivamente de los aranceles que cobra para financiarse.

b) La regulación por medio de mecanismos de mercado

- **Requisitos para la creación de instituciones**. La legislación de 1981 planteó un régimen de control extremadamente laxo. El único requisito de entrada al sistema - ya sea a nivel de universidad o instituto profesional - era la aprobación de los planes y programas de estudio por parte de una institución de las existentes antes de 1980 o sus derivadas, aprobación que, en muchos casos, se obtenía con relativa facilidad si se contaba con los recursos para pagarla.

En ese sistema, una vez que una institución iniciaba sus actividades, no quedaba sujeta a otro control que el de los exámenes ante comisiones mixtas integradas paritariamente por profesores de la institución privada y de la entidad examinadora. Luego de un lapso variable, pero no superior a los diez años, la institución adquiría su independencia (Bernasconi, 1994).

La lógica subyacente al sistema era que los alumnos "votaban" con su matrícula en favor (o en contra) de las instituciones de acuerdo a la percepción que tuvieran de su calidad relativa. Esta, en un primer momento estaba asociada a la confianza en la entidad examinadora, lo cual incluía el acceso a las examinadoras también en la lógica del mercado: diversidad de oferentes y demandantes, variedad de precios y de calidad del servicio, contratos privados

y flexibles, etc.

Inicialmente, el sistema funcionó bien: había pocas instituciones privadas, y las "examinadoras" podían desempeñar sus funciones adecuadamente. A medida que el sistema se expandía, resultó cada vez más difícil que las universidades con mayor experiencia participaran en nuevos contratos de examinación. Estos se convirtieron, en cambio, en una atractiva fuente de recursos para muchas instituciones, que en ocasiones aprobaron programas y examinaron alumnos de carreras en las cuales tenían una experiencia limitada⁽²³³⁾.

El control que las examinadoras hacían se refería exclusivamente a la carrera contratada (y una institución privada podía tener tantas entidades examinadoras como carreras ofreciera). De este modo, estaba diluido entre las 22 instituciones que podían actuar como examinadoras, sin coordinación ni pautas comunes.

- **La competencia como mecanismo de control de calidad.** La regulación a través de mecanismos de mercado implicó la introducción de elementos de competencia en el sistema de educación superior. Las instituciones competían por contratos de examinación (las examinadoras, por los recursos que podían obtener de ellos, las examinadas por el prestigio asociado a una u otra examinadora); por alumnos de buena calidad, para disponer de los recursos públicos (aporte fiscal indirecto-AFI) asociados a los estudiantes que obtuvieran los mejores puntajes en la prueba de selección⁽²³⁴⁾; por alumnos de cualquier nivel, para contar con los aranceles que éstos pagan por matrícula (la competencia por alumnos constituye una estrategia de supervivencia, y así lo han entendido las instituciones); por recursos para investigación asignados anualmente a través de concursos evaluados por pares.⁽²³⁵⁾

c) Consecuencias desde el punto de vista de la organización del sistema de educación superior.

- **Diversificación de modelos institucionales.** La diversificación social hacía necesario abrir las definiciones y modelos institucionales restrictivos que operaban en ese

233

Ante el problema de que nuevas instituciones no podían conseguir universidades o institutos dispuestos a asumir la examinación de las carreras que deseaban crear, se dictó una disposición que autorizó a entidades examinadoras a desempeñar esta función respecto de carreras que no impartían. En estos casos, como es evidente, no contaban con académicos competentes, los que debieron ser contratados ad hoc.

234

Inicialmente, el AFI se asociaba a los 20.000 mejores puntajes en la PAA, pero desde 1989 se amplió a los 27.500 mejores puntajes y se incluyó en su distribución a las instituciones privadas.

235

Esta "asignación por excelencia" hace difícil que las instituciones nuevas, públicas o privadas, puedan desarrollar capacidades de investigación, ya que favorece claramente a las instituciones tradicionales, cuyas capacidades se encuentran consolidadas.

momento. Sin embargo, la apertura producida corre el riesgo de sobrepasar los límites de lo que es aceptable en un sistema de educación superior que se precie de tener un cierto grado de racionalidad interna.

Hay un grado de heterogeneidad que no parece posible sostener. En efecto, las instituciones se clasifican en términos del sector al cual pertenecen (público - privado con aporte fiscal - privado sin aporte); a los tipos de instituciones (universidades - institutos profesionales - centros de formación técnica); al tamaño (grandes, medianas, pequeñas y pequeñísimas); a los programas que ofrecen (completas - centradas en un área específica - con uno o dos programas); a la calidad de su trabajo. Un rasgo importante de esta heterogeneidad es que los distintos cortes distribuyen a las instituciones entre una gran variedad de categorías y por consiguiente, se hace evidente la tremenda complejidad del sistema (aunque no de la mayoría de las instituciones).

Como resultado de esta heterogeneidad -que no es mala en sí- se ha desdibujado la definición institucional de universidad. La existencia de institutos profesionales como instituciones netamente docentes permitía, a lo menos en principio, establecer distintos niveles de exigencia para esas instituciones y para las universidades. En la práctica, sin embargo, se ha restringido de tal manera el ámbito de acción de los I.P. que éstos han dejado de ser una alternativa real en la educación superior, lo que obliga a diferenciar **entre** universidades. Sin pretender que exista un modelo único de universidad, resulta difícil aceptar un grado tal de dispersión que en muchos casos significa que lo único que dos universidades comparten entre sí es ese apelativo.

- **Efecto distorsionador del mercado.** El mercado como mecanismo regulador se ha demostrado ineficaz, y es preciso reconocerlo. Los elementos de mercado que operan al interior del sistema con aporte fiscal han significado distorsiones importantes, reconocidas por las mismas instituciones⁽²³⁶⁾. En las instituciones privadas los efectos son graves: Las instituciones percibidas como "buenas" y más sólidas tienden a atraer a mayores cantidades de alumnos y por consiguiente, tienen mejores posibilidades de desarrollarse, pero no hay incentivos para que lo hagan en la dirección de una mayor complejidad institucional, ni siquiera de mejores condiciones académicas.

Las instituciones percibidas como más débiles tienen menos

El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) asociado a los alumnos con mejores puntajes en la práctica ha creado un segmento específico de "consumidores" que actúa como mecanismo de mercado, con escasos antecedentes y poca información significativa respecto de la calidad de la oferta o de las posibilidades futuras de desempeño profesional. Por tanto, ha impulsado a las instituciones a abrir aquellas carreras que atraen a los mejores puntajes. De allí que la proliferación de carreras de Derecho, Periodismo o Psicología obedezca precisamente a la acción del mercado al interior del sistema, y el ajuste esperado por la vía del exceso de profesionales, postulado por los defensores del mecanismo, va a llegar -si es que llega- demasiado tarde.

demanda, de estudiantes con puntajes o antecedentes académicos más bajos, y tienen por tanto altas tasas de deserción. Su respuesta - inevitable - consiste en contratar profesores con menores calificaciones, exclusivamente por horas de clase, eliminar la inversión en libros y equipos, bajar los aranceles y concentrarse en alumnos de menor nivel de ingresos. De esta forma, sobreviven ofreciendo un servicio de mala calidad a estudiantes pobres de bajos puntajes - pero nunca se cierran.

Si a esto se agrega que el grupo de estudiantes que demanda educación superior constituye un grupo de consumidores extremadamente mal informados y susceptibles de manipulación mediante estrategias de marketing, y que las instituciones dedican un alto porcentaje de sus recursos precisamente a hacer marketing, es fácil concluir que las distorsiones del mercado son severas y pueden afectar gravemente la posibilidad de legitimar un sector educacional potencialmente valioso.

INTENTOS FORMALES DE REGULACION

- a) La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y la creación del Consejo Superior de Educación.

La LOCE (Ministerio de Educación, 1990), publicada el último día del régimen militar, sentó las bases para un sistema que establecía normas más estrictas para abrir y mantener instituciones de educación superior.

La sustitución del sistema de examinación parece justificarse, en la lógica del régimen militar, por la necesidad de legitimar el sistema privado de educación superior. En efecto, la explosiva creación de instituciones entre 1988 y los primeros meses de 1990 estaba dejando una impresión de desborde del sistema y amenazaba seriamente la confianza pública en la participación del sector privado en la educación superior. La incorporación del Estado como ente "acreditador" (esto es, encargado de dar crédito público) de las instituciones privadas, se explica, entonces, por la necesidad de aumentar la credibilidad de las instituciones y de ofrecer una garantía estatal de la calidad del servicio ofrecido, sin asociar a esta función las atribuciones necesarias para efectuar un control efectivo sobre el sistema (Bernasconi, 1994).

El nuevo sistema de regulación, aplicable a universidades e institutos profesionales, está centrado en una institución creada por la propia LOCE, el Consejo Superior de Educación. Este es un organismo público, autónomo, presidido por el Ministro de Educación y constituido además por ocho académicos designados por las universidades e institutos profesionales autónomos(3), la comunidad científica(3), la Corte Suprema(1) y las Fuerzas Armadas(1), más un Secretario Ejecutivo nombrado por el Consejo,

que dirige la secretaría técnica. Es importante destacar el hecho de que los miembros del Consejo participan en él **por designación** de sus respectivas instituciones y no en representación institucional.

Al Consejo le correspondió desarrollar y establecer un nuevo sistema de evaluación, sobre la base de los escuetos lineamientos provistos por la LOCE. Estos estaban tomados en su mayoría del modelo norteamericano, pero sin considerar adecuadamente las múltiples diferencias de contexto, tanto social como institucional.

La ley establece las siguientes etapas en el proceso de acreditación:

- una etapa de **aprobación**, en la cual el Consejo debe revisar el proyecto institucional presentado, que incluye una descripción de los fines buscados, los programas que la institución desea ofrecer y los recursos de todo tipo dispuestos para hacerlo.
- una etapa de **verificación**, durante la cual la institución es evaluada anualmente mediante una visita en terreno, por un período de seis años. Al cabo de este tiempo, el Consejo puede considerar que el proyecto se ha desarrollado en forma satisfactoria y, por tanto, procede que se le reconozca la **plena autonomía**. En caso de que el desarrollo no haya sido satisfactorio, el período de verificación puede extenderse hasta por cinco años más. Si transcurrido este nuevo plazo, la institución no satisface los criterios de evaluación establecidos, el Consejo debe solicitar al Ministerio de Educación que revoque el reconocimiento oficial y cancele la personalidad jurídica de la institución.

Las evaluaciones anuales pueden incluir el análisis de variables tales como la docencia, los procedimientos administrativos, los estados financieros, las bibliotecas u otros recursos y la examinación de los estudiantes.

El Consejo también debe pronunciarse respecto de las propuestas de nuevos programas de estudio, conducentes a títulos o a grados académicos.

b) La experiencia del Consejo

Los instrumentos establecidos por el Consejo al inicio de sus actividades se ajustaron estrechamente a las disposiciones legales de base y enfatizaban la recolección de información cuantitativa y/o descriptiva, sin requerir un esfuerzo analítico de parte de las instituciones.

Las limitaciones de dichos procedimientos e instrumentos se hicieron evidentes luego de un corto período de aplicación. La experiencia del Consejo mostró que las condiciones de trabajo en la mayoría de las instituciones - fuerte liderazgo administrativo o gerencial, poco tiempo de dedicación del cuerpo académico y en general, una ubicación relativamente débil de los académicos en la estructura de poder de la institución, tasas de crecimiento muy variables, altas tasas de deserción de estudiantes - hacían difícil que ellas mismas utilizaran los procedimientos propuestos para desarrollar procesos más autónomos de auto-regulación.

En la práctica, si se analiza el proceso de regulación establecido en la LOCE es posible constatar que técnicamente no corresponde a lo que en otros países se llama "acreditación" sino que consiste en un proceso de "licenciamiento" o supervisión, desarrollado a través de evaluadores externos, conforme al juicio del Consejo. No intenta desarrollar una actitud evaluativa al interior de las instituciones, y luego de seis años (que pueden extenderse a once en casos calificados), la institución queda sin regulación alguna.

Esto no es casual, sino que coincide claramente con las orientaciones generales de política del gobierno militar que dictó la LOCE: el sistema de acreditación sólo tenía por objeto asegurar que las instituciones cumplieran con requisitos mínimos al inicio de sus actividades, y la regulación real estaría hecha por el mercado.

Por otra parte, la LOCE ignoró completamente un problema creado por sus propias disposiciones: la existencia de un doble estándar para las instituciones privadas de educación superior, algunas de las cuales (las que voluntariamente lo decidieran durante los dos primeros años de vigencia de la ley, y todas las creadas después de esa fecha) estarían adscritas al régimen de acreditación, mientras otras se mantenían en el sistema de examinación. Los requisitos, nivel de exigencia y amplitud de la evaluación son completamente diferentes, lo cual aumenta aún más la confusión en un sistema de por sí poco claro en sus límites y definiciones internas.

Comparación entre los regímenes de examinación y acreditación

	Examinación	Acreditación
Institución reguladora	Examinadoras (universidades e IP anteriores a 1980 o derivadas de ellas)	Consejo Superior de Educación
Marco legal	DFL 1 / DFL 5 (1981)	LOCE (1990)

Propósito	Asegurar equivalencia del producto (estudiantes)	Control público de calidad Mejoramiento de procesos y productos(*)
Marco de evaluación	Programas y cultura de entidades examinadoras (una institución puede tener varias examinadoras)	Metas y propósitos definidos por la propia institución Criterios de evaluación del Consejo Superior de Educación (*)
Foco de evaluación	Programas específicos y en ellos, sólo el rendimiento de los alumnos	La institución completa: metas, programas, recursos, planes, resultados
Procedimientos	Aprobación de planes/ programas de estudio Examinación externa de estudiantes	Aprobación de proyecto institucional y de planes y progr.de estudio Autoevaluación (*) Revisión por pares Auditorías Examinación de alumnos

(*) Elementos introducidos por el Consejo Superior de Educación

MODIFICACIONES INTRODUCIDAS POR EL CSE

Luego de dos años de trabajo, el Consejo consideró indispensable reorientar el proceso hacia el desarrollo e institucionalización de una mayor capacidad auto-evaluativa en las instituciones, como la única forma de asegurar un proceso de evaluación continua luego de que éstas alcanzaran su plena autonomía.

El proceso de re-orientación incluyó una variedad de medidas, que se describen a continuación.

- **El desarrollo de Criterios de Evaluación.** El primer paso en esta dirección fue explicitar claramente lo que el Consejo esperaba que las instituciones lograran durante su período de acreditación. Esta fue la base de los Criterios de Evaluación, cuyo primer borrador se redactó en 1991 y que fueron revisados en 1992, luego de integrar la experiencia de los evaluadores que visitaron las instituciones durante esos años y los aportes de las autoridades de las instituciones a quienes se les aplicarían.

Los Criterios proporcionan un marco comprensivo tanto para la

auto-evaluación institucional como para las visitas de verificación. Constituyen también la base para el juicio del Consejo y para los informes anuales de estado de avance que el Consejo emite respecto de cada institución.

- **Revisión del Proyecto Institucional.** Como se señaló más arriba, el proyecto institucional se centraba en una descripción de la institución, sus programas y recursos. El Consejo modificó este enfoque, con el objeto de sustituir la presentación del Proyecto por un Informe Institucional de carácter más analítico, que pudiera servir de base para un proceso de auto-evaluación, como puede apreciarse de este extracto del "Manual de Instrucciones para la Preparación del Informe Institucional" (Consejo, 1993):

"El Consejo considera que, con el tiempo, las instituciones - de modo realista y según las capacidades de su personal- debieran ser capaces de conducir procesos de auto-evaluación completos, analíticos y ampliamente participativos.

La mejor forma en que las instituciones pueden lograr este objetivo consiste en enfrentar la preparación del informe institucional como una oportunidad de organizar y conducir internamente procesos de autoevaluación.

Las instituciones deben tomar conciencia de que, cuanto más auténtica y comprensiva sea la auto-evaluación que son capaces de conducir, mayor será el control de su propia situación, más alto será el nivel de compromiso del personal con las soluciones a los problemas de la institución, mayor será su capacidad para enfrentar con confianza a las Comisiones de Pares Evaluadores, y mayores van a ser sus posibilidades de progresar. (...)

Con todo, el Consejo está consciente de que para muchas de las instituciones privadas será difícil al comienzo organizar y conducir un proceso de auto-evaluación completo y participativo, es decir, un proceso que contemple la organización de grupos de trabajo, talleres de resolución de problemas y una amplia revisión de las carreras y los servicios ofrecidos sobre la base de estudios recientes y resultados de encuestas y entrevistas a los estudiantes, personal, egresados y -quizás- empleadores de los egresados. Las instituciones son nuevas, las plantas académicas son reducidas, las bases de datos son incipientes y el tiempo es escaso.

En virtud de ello, el Consejo sugiere que las instituciones se familiaricen con los procedimientos y técnicas de la auto-evaluación, tal como están definidos por la literatura especializada, y que empleen aquellos elementos del concepto y de los diversos procedimientos posibles que estén en condiciones de implementar, perfeccionando con el tiempo sus capacidades de

auto-evaluación."

El Consejo solicitó también a las instituciones que organizaran su informe institucional de acuerdo a los Criterios, de manera de identificar sus fortalezas y debilidades y proponer medidas para solucionar los problemas detectados.

- **Las visitas anuales de verificación.** Las disposiciones legales exigen que el Consejo evalúe anualmente el grado de desarrollo de los respectivos proyectos institucionales. Estas evaluaciones consideran, entre otros antecedentes, las visitas de verificación que incluyen tres elementos: un informe preparado por la institución, una visita de pares evaluadores designados por el Consejo y el juicio del Consejo, formulado sobre la base de la información reunida.

El Consejo, en consecuencia, revisó también la organización de estas visitas anuales, alternando dentro del ciclo mínimo de seis años una secuencia de visitas integrales o comprensivas (en que el foco de evaluación es la institución en su conjunto) con visitas focalizadas, en que se evalúa en profundidad uno o más aspectos de la institución.

De esta forma, la institución dispone de más tiempo para preparar la visita integral, y permite una focalización más intensa en áreas seleccionadas, ya sea porque presentan problemas o porque sus características aconsejan una mirada más detallada.

Las visitas están a cargo de consultores designados por el Consejo. Estos son profesionales de experiencia, tanto académicos como administrativos, que inicialmente provenían de universidades tradicionales pero que cada vez más serán reclutados tanto en esas instituciones como en las privadas.

Los consultores pasan por un taller de formación dictado por el Consejo, que incluye un análisis detallado de los procedimientos y métodos del Consejo, y de los criterios, así como una oportunidad de aplicación de los mismos a través del uso de casos. Este entrenamiento es esencial, porque una de las principales preocupaciones en las instituciones privadas es el riesgo de que se les apliquen criterios propios de las instituciones tradicionales. Constituye también una oportunidad para que los consultores se familiaricen con los propósitos, métodos y criterios del Consejo.

El papel de estos consultores es **evaluar** el grado en que la institución visitada se ajusta a su proyecto institucional y a las metas propuestas, en el marco de las expectativas señaladas en los Criterios; **verificar la validez** del informe y de los documentos entregados por la institución y **cooperar** con la institución a través de la formulación de preguntas útiles y juicios

constructivos. No son ellos los encargados de acreditar la institución, ni pueden actuar como consultores para ella.

- **Modificación de instrumentos y mecanismos.** Junto con los cambios anteriormente señalados, el Consejo ha trabajado en la revisión de sus instrumentos, de manera de que apoyen el trabajo de diseño y evaluación que deben hacer las instituciones. De esta forma, las Guías de Procedimientos para presentación de proyectos institucionales, nuevas carreras profesionales, nuevos programas de post título o post grado o modificación de programas especifican el tipo de información con que la institución debe contar para determinar la calidad de los programas propuestos.

Igualmente, se ha avanzado en la definición de mecanismos de evaluación de las propuestas, tendiente a una aplicación consistente de los criterios del Consejo y a una mayor apertura a enfoques innovadores de las instituciones, junto con un mayor rigor en la provisión de los recursos necesarios para una oferta cualitativa de nuevos programas.

Así, se están organizando Comisiones Académicas para las diversas áreas en las que se presentan programas, con participación de académicos y representantes del ámbito profesional o productivo que permitan evaluar la adecuación de la oferta de formación también en función de las necesidades de desempeño laboral. Estas comisiones colaborarán con el Consejo en la identificación de expertos para la evaluación, la revisión de los informes evaluativos y, cuando sea necesario, en la definición de criterios generales de evaluación.

PRINCIPALES RESULTADOS ASOCIADOS AL TRABAJO DEL CONSEJO

La instalación de un sistema de regulación no es tarea fácil, sobre todo en un país con una fuerte tradición de autonomía para sus instituciones de educación superior. En Chile, se aplicó a las instituciones más débiles: aquellas nuevas, privadas, sin aporte financiero del estado.

El desafío para el Consejo, por consiguiente, es amplio: por un lado, debe desarrollar procedimientos de acreditación aceptables dentro del marco (y restricciones) de la Ley; tiene que promover una cultura de la evaluación dentro del sistema le permita mejorar y profundizar los procedimientos desarrollados inicialmente sin alienar a las instituciones a quienes se aplican; y tiene que adaptar y modificar sus propios procedimientos para mantenerlos actualizados con el desarrollo del proceso de acreditación.

La forma de lograr lo anterior incluye la incorporación de distintos aportes: la experiencia recogida en otros países, a través de visitas, seminarios y reuniones técnicas, el aporte de

consultores y el estudio de materiales escritos; la investigación y análisis de las características del sistema de educación superior chileno, incluyendo los cambios que experimenta - y aquellos aspectos que, a pesar de todo, no cambian; la experiencia del Consejo en el diseño e implementación de procedimientos de evaluación, la participación de los evaluadores que actúan como consultores del Consejo y las reacciones de las propias instituciones afectadas.

Ya se han logrado algunos efectos positivos:

- Existe un grado notable de aceptación de los procedimientos de evaluación, tanto entre las instituciones privadas que deben someterse a ellos, como entre las instituciones tradicionales que están interesadas en conocerlos y aplicarlos dentro de sus propios procesos internos. En este sentido, nadie discute la necesidad de que existan procesos regulatorios, ni la importancia de la evaluación para el desarrollo institucional.
- Se ha logrado generar un lenguaje común que incluye el manejo de ciertos conceptos y criterios generales.
- Las instituciones que participan en el proceso han desarrollado procesos incipientes de autoevaluación. Si bien en muchos casos, estos tienen deficiencias importantes, en algunos muestran que es posible desarrollar una capacidad de auto-estudio y auto-análisis que puede convertirse en uno de los recursos más importantes para mejorar la calidad del sistema.

Sin embargo, hay deficiencias importantes que aún subsisten:

- Se mantiene un "doble estándar" en el sistema, debido a la existencia de distintos regímenes de evaluación: entre las universidades autónomas (públicas, privadas con aporte estatal y privadas sin aporte estatal) hay instituciones que cuentan con capacidades de auto-regulación. Entre éstas, se destacan algunas de las universidades tradicionales, que desarrollan procesos internos de control de calidad. Otras, no tienen esa capacidad y actúan con escasos mecanismos de evaluación, de modo que su oferta de nuevas carreras no siempre satisface criterios mínimos de calidad. Entre las instituciones que aún no tienen autonomía, algunas están sujetas al régimen de examinación - y el factor que determina el grado de regulación a que están sometidas es la capacidad de autoregulación de la entidad examinadora. Por último, las instituciones que están sujetas al sistema de acreditación deben cumplir con un conjunto de exigencias y requisitos mucho más severos que las otras mencionadas.
- No existe un sistema de información que entregue al público antecedentes útiles para la evaluación de alternativas

educacionales. Es necesario por una parte, identificar qué información es significativa, relevante y claramente comprensible por sus posibles usuarios; por otra, hay de determinar mecanismos adecuados de recolección y difusión de esa información. Esto incluye desarrollar mecanismos de coordinación entre los distintos organismos que recogen información (el Ministerio de Educación, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, el Consejo Superior de Educación), de modo de hacer que la información recogida sea compatible y útil para los efectos requeridos.

- Por último, los procesos de auto-evaluación que se están desarrollando actualmente presentan importantes deficiencias. En parte éstas se deben a que tanto las instituciones como los académicos se resisten a ser evaluados, en parte por desconfianza en el sistema, en parte porque no están convencidos de que los posibles beneficios justifiquen el gasto de tiempo y recursos que la evaluación requiere. Además, algunas instituciones tienen la experiencia del riesgo que implica la asociación entre procesos de evaluación y de racionalización. En otras oportunidades, las deficiencias se deben más bien a la forma en que se realiza la tarea: escasa participación, evaluación hecha más bien para cumplir con una instrucción del organismo regulador que por interés institucional, falta de información sobre procesos internos, o de capacidad analítica para interpretar la información, discrepancias entre criterios gerenciales (asociados a los propietarios de las instituciones) y académicos (desprovistos de poder al interior de muchas instituciones).

TAREAS PENDIENTES

Una de las principales tareas pendientes para el sistema de educación superior es el desarrollo de una política integrada para el sector. Hasta ahora, la acción del Estado ha sido el resultado de múltiples decisiones parciales, motivadas por requerimientos específicos de grupos de instituciones, sin que se analice el contexto en que estas decisiones se aplican, o las consecuencias que pueden tener para el resto del sistema.

En un contexto de política como el propuesto por la Comisión Presidencial sobre Educación Superior (1992), pueden discutirse aspectos tales como los mecanismos de regulación, de información pública, el rol y funciones de las distintas instituciones que conforman el sistema, las atribuciones de los órganos estatales e institucionales de regulación, los incentivos que es posible y deseable aplicar, las implicaciones del establecimiento de incentivos, las necesidades de apoyo del sistema.

Igualmente, es necesario establecer mecanismos de información

que permitan entregar antecedentes sistemáticos y confiables acerca del sistema de educación superior. Estos deberán adecuarse a las distintas necesidades, tanto de los encargados de tomar decisiones o definir políticas en el sector, como de los usuarios en sus distintos niveles.

Por último, se hace necesario establecer un sistema de regulación que permita apoyar el desarrollo cualitativo y cuantitativo de las instituciones de educación superior de acuerdo con criterios de calidad aceptados y conocidos dentro del sector, y aplicables a todas las instituciones que forman parte del mismo.

LA ACREDITACION UNIVERSITARIA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO (*)
Alicia Gurdián Fernández (**)

PRESENTACION

El tema de la evaluación y de la acreditación universitaria en el ámbito latinoamericano y fundamentalmente, en el centroamericano, se torna de nuevo oportuno o, más bien, urgente por la serie de cambios globales que se han generado en los últimos años. De seguido desarrollaré este tema, no sin antes hacer la observación de que he tomado en cuenta que la Universidad es un espacio donde confluyen diversas formas de conocimientos y diversas posturas ideológicas, y donde se promueven diversas formas de acción.

Los diferentes productos⁽²³⁷⁾ de la Universidad no se pueden ver como algo aislado del contexto y del momento histórico en que se encuentran inmersa, en este caso, la Universidad Costarricense.

Este trabajo se ordena alrededor de los siguientes aspectos:

En primer lugar la necesidad imperiosa de tomar en cuenta los retos a escala nacional y mundial, como marco de referencia para aceptar o crear un sistema de acreditación universitaria: en segundo lugar, el hecho innegable, hoy más que nunca, de que nuestras universidades estatales⁽²³⁸⁾ deben ser evaluadas y acreditadas; en tercer lugar, la importancia de analizar qué ha ocurrido y que está ocurriendo en el ámbito continental en términos de la acreditación universitaria en Latinoamérica, donde, en general, no existe cultura de la evaluación institucional y, en cuarto lugar, rescato la necesidad de hacer una lectura sobre esta problemática dentro del contexto geopolítico-económico particular que hoy delimita todo y, por lo tanto, a las universidades: el Tratado de Libre Comercio (TLC) del Norte, por lo que me atrevo a sugerir la necesidad de contar con un tratado libre académico.

*

Ponencia presentada al Seminario Taller "Acreditación de la Educación Superior", 21-23 de septiembre de 1994.

**

Directora, Consejo Universitario, Universidad de Costa Rica.

237

Los productos de la Universidad y su aporte al país no se limitan a la formación de profesionales. Es importante reconocer que su función social también se expresa mediante la acción social, la investigación, las extensiones, las asesorías y consultorías, la capacitación, el trabajo comunal y el servicio social obligatorio, entre otros.

238

El desarrollo de esta temática se centra alrededor de la Universidad Estatal, sin embargo, las universidades privadas deberían estar cubiertas por el mismo sistema, ya que esto nos garantizaría la excelencia académica institucional y de todos los programas que ofrezcan las universidades costarricenses.

SUPUESTOS CONTEXTUALES DE LAS UNIVERSIDADES ESTATALES

Si los diferentes productos de la Universidad no se pueden ver como algo ahistórico y descontextualizado, con mayor razón los procesos de evaluación y de acreditación universitaria no se pueden aislar del momento histórico en que estamos viviendo.

Los siguientes supuestos tratan de dibujar el contexto dentro del que nos encontramos, y las fuerzas que están incidiendo y condicionando el comportamiento de las Universidades Estatales costarricenses, en este primer quinquenio de la década de los noventa y que, lógicamente, también inciden sobre el por qué y para qué de la acreditación universitaria:

1. Las Universidades estatales se encuentran ante la necesidad de cambiar no sólo la forma de concebir la organización universitaria estatal, sino la organización de la educación superior costarricense en general.
2. Las Universidades deben cambiar sus relaciones con la sociedad y con el Estado costarricense. Se hace imperativo definir un nuevo contrato social entre las universidades estatales, la sociedad civil y el Estado.
3. Es preciso conformar un sistema sólido de universidades estatales.
4. Las universidades estatales se enfrentan a la tarea de redimensionar, planificar y revalorar el capital social y cultural con que el que contribuirán, a corto, mediano y largo plazo con el nuevo proceso de desarrollo nacional, que, a su vez, deberá construirse.
5. La deuda social contraída por nuestro país con las clases menos favorecidas, como resultado de los diferentes ajustes económicos, debe formar parte de la estrategia de desarrollo de la educación superior costarricense⁽²³⁹⁾, sin olvidar el contexto internacional y su dinámica.
6. La situación de los derechos económicos, culturales y sociales, a escala nacional y regional, está directamente vinculada y es producto de políticas y decisiones del primer mundo y de sus instituciones financieras comerciales.
7. El aumentar el capital social cultural implica redimensionar y potenciar el paradigma académico integrado por las funciones de investigación-docencia-acción social o

extensión, propias de nuestras universidades, pero de acuerdo con una perspectiva transformadora; liberadora y ubicada dentro del contexto global.

8. El aumento del capital social y cultural de nuestras universidades y comunidades debe ser reinterpretado y planificado prospectivamente, de acuerdo con una visión nacional, regional e internacional, pero dentro de una prospectiva que viabilice la transformación y la liberación de los países tercermundistas.
9. La educación superior debe ser vista como un proceso al servicio de la innovación y de la creación, por lo que es posible afirmar que la planificación curricular, en una época como la actual, debe investirse de un carácter innovador y creativo, para poder organizar respuestas probables para nuevos mundos posibles.
10. Los responsables de la planificación de la educación superior⁽²⁴⁰⁾ deben comprender e interiorizar que nuestro país se está insertando, pasiva o activamente, en una economía y en un contexto político globalizante e interdependiente.
11. Algunos cambios globales, tales como la reestructuración de la economía mundial con énfasis en el establecimiento de mercados regionales, la influencia creciente de las corporaciones transnacionales y de sus alianzas en el mundo entero, la revolución de las comunicaciones, la revolución tecnológica, la deuda externa y la utilización intensiva del conocimiento conforman parte del escenario que debe ser tomado en consideración para la definición de las políticas académicas de nuestras universidades. Nuestros países corren el riesgo de ser excluidos del proceso de reestructuración mundial de la economía, el cual según Alvarez, B. y Buttedahl, P.⁽²⁴¹⁾ (1991), gravita en torno del conocimiento continuamente actualizado de la producción y del intercambio internacional.
12. Las universidades estatales no pueden seguir interpretando los fenómenos globales y los problemas nacionales en términos simplistas. Las nuevas tendencias de reestructuración de la economía mundial requieren de una mayor integración económica, sino, también, de integración social y cultural.
13. Ante los cambios en el contexto global y los cambios impuestos por las medidas de los ajustes estructurales, las

240

Esto se debería cumplir, al menos, a nivel institucional, pues a nivel inter-universitario no se cumple.

241

Alvarez, B. y Buttedahl, P. (Editores) **Ciencia, Educación Superior y Desarrollo en América Latina**. Colombia: IDRC-CHID (1991).

políticas de formación y actualización de recursos humanos en el nivel universitario no pueden permanecer imperturbables.

14. Es preciso sobrevivir el proceso de ajuste, manteniendo la contribución de la educación superior al desarrollo económico, social y cultural. Esto significa desarrollar estrategias para contribuir a un ajuste diferente, que promueva el desarrollo integral y sostenible de nuestros países.
15. Todo este desafío anteriormente esbozado obliga al "sistema" universitario estatal y, en general, al sistema de educación superior costarricense, entre otros, a:
 - Replantearse sus metas,
 - afinar sus conexiones con el desarrollo económico, social, cultural y artístico del país,
 - proponer políticas para mantener el financiamiento de la educación superior estatal,
 - crear nuevas opciones curriculares,
 - proponer políticas dirigidas a aumentar la eficiencia en la administración de la educación superior estatal, que no vayan en detrimento los criterios de calidad y de equidad de la función académica.
 - evaluar y planificar las actividades académicas y administrativas de la educación universitaria a la luz de tres criterios básicos: calidad, eficiencia y equidad,
 - fortalecer prioritariamente la educación no-formal como la alternativa más viable para favorecer a los grupos más vulnerables,
 - responder a las demandas sociales, ya que los requerimientos actuales y futuros exigen una gestión educativa abierta a las demandas de los usuarios, tanto individuales como sociales.
 - satisfacer las necesidades educativas básicas tales como la necesidad de acceder a la información, la necesidad de pensar y de expresarse con claridad, la necesidad de resolver problemas, de vincularse entre sí y de vincularse con el medio.

ESCENARIOS DECISORIOS Y ACREDITACION ⁽²⁴²⁾

Partiendo del hecho que las universidades estatales de Costa Rica deben ser evaluadas y, ojalá acreditadas, se presentan tres posibles escenarios:

242

Para ampliar sobre el tema acreditación se recomienda consultar:

a) CINDA-Colección Gestión Universitaria, (1993) Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y Experiencias. Santiago, Chile: PROMESUP-PREDE-OEA, ISBN 856-7106-15-0.

b) Kells, H.R. Autorregulación en la Educación Superior Chilena. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación, 1993.

1. Que las universidades estatales costarricenses generen su propio sistema de autoevaluación y acreditación, tomando la iniciativa de definir las metas, los objetivos y los procedimientos para conducir los procesos de autoevaluación y acreditación y de autoevaluación de su función no sólo académico-docente sino también social.

2. Que las universidades estatales costarricenses no generen su o sus sistemas de evaluación y acreditación, por tanto, estos serán impuestos desde arriba y desde afuera. Estos sistemas, se concebirán orientados hacia la eficiencia y eficacia, y en función del financiamiento o, como bien lo señala el documento de OPES,

"los sistemas de acreditación⁽²⁴³⁾ surgen por la necesidad de lograr una regulación que garantice a la sociedad (costarricense) la calidad de los servicios educativos ante la proliferación de universidades, fundamentalmente, privadas".

3. Que las universidades busquen una fórmula alternativa, contextualizada, viable, además técnica-política y económicamente aceptable. Esto es, que busque una fórmula que permita su acreditación, pero trascendiendo el ámbito nacional.

Este último escenario tiene dos aspectos que me interesa destacar: uno es el eminentemente técnico, el que indiscutiblemente puede ser asumido por las universidades estatales costarricenses, mediante un proceso de autoevaluación utilizando alguno de los modelos existentes o proponiendo un modelo que se ajuste a los requerimientos actuales; sin embargo, este aspecto no tiene mayor relevancia en esta presentación. El otro es el político académico y de credibilidad o aceptación no sólo en el ámbito nacional, sino, también en el ámbito internacional o mundial. Este aspecto es de vital importancia en un momento en que la integración de grandes bloques económicos y comerciales delimita, aún más, el entorno a la educación universitaria de los países del Tercer Mundo.

Este aspecto se puede olvidar al tomar decisiones en este sentido, ya sea de crear o no, de contratar o de idear sistemas más pertinentes y mejor ubicados desde la perspectiva de la globalización, ya que:

"La globalización es un salto cualitativo para la humanidad dentro del que todos vamos juntos, desde luego, a un ritmo extremadamente diferenciado, y podría decirse que algunos países marchan con arritmia, frente a la euritmia de otros, que por cierto son los

menos" (244).

Independencia del escenario que se acepta, la entidad, organización, asociación o sistema debe tener como función sustantiva la acreditación y la evaluación de las universidades estatales, para así garantizarle a la sociedad costarricense, a la comunidad regional y, por qué no? a la comunidad mundial. la calidad de los servicios académicos de las instituciones de educación superior.

Sin embargo, antes de tomar decisiones sobre cómo se debe hacer la acreditación, es decir, sobre cuáles son los procedimientos técnicos más adecuados, es necesario tener claro qué se entiende por acreditación, por qué y para qué es necesaria la acreditación, cómo interpretar la acreditación en el contexto latinoamericano, qué tipos de sistemas de acreditación existen y a quiénes van dirigidos los resultados de la acreditación universitaria. Así como, quién o quiénes deben realizar la acreditación de las universidades.

Parece necesario abordar ambos conceptos, la evaluación y la acreditación de una manera conjunta, pues la acción de acreditar una institución requiere de que ésta antes sea evaluada. Por lo tanto, para utilizar un lenguaje básico común se plantea qué es evaluar y qué es acreditar.

De acuerdo con el Pequeño Larousse Ilustrado, evaluar es evaluar o asignar una tasa; valorar o fijar precio a una cosa. Y por acreditar se entiende hacer digno de crédito, afamar, dar crédito, dar seguridad de que... una cosa es lo que representa o parece. Desde la perspectiva de la Universidad, se puede afirmar que una institución universitaria es acreditada cuando representa lo que debe ser. Pero, de acuerdo con cuáles estándares y quién fija esos estándares

Esto hace necesario recoger la experiencia que se ha dado en torno a esta problemática en nuestro continente y, muy especialmente, en Latinoamérica.

LA EXPERIENCIA EN ACREDITACION EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Si atravesamos las fronteras nacionales, se observa que los sistemas de evaluación institucional son comunes en las universidades. El ideal que prevalece es el de la excelencia académica y el de la libertad de cátedra, modelo que ha evolucionado por 100 años en el continente americano.

Según Kells (1993), las principales características del modelo del continente americano han sido: a) el propósito de la evaluación es el mejoramiento o de garantía pública; b) el marco de referencia de la evaluación corresponde a las intenciones mismas de la evaluación, es decir, al para qué y a las normas del gremio o colegio profesional; c) el foco de la evaluación o propósito, es la totalidad de la institución o un programa; y d) los procedimientos que se utilizan son los de autoevaluación o los de evaluación externa o examinación, por parte de un grupo de académicos de igual nivel, pertenecientes a instituciones similares⁽²⁴⁵⁾.

Se busca en términos generales, tanto el mejoramiento como garantizar al público o a la sociedad la calidad de la institución, mediante la evaluación de sus programas o de la totalidad de la institución, empleando, por ejemplo, como parámetros, los objetivos y las metas de las instituciones y las normas escritas o consuetudinarias de los gremios y disciplinas.

Esto se puede llevar a cabo mediante la autoevaluación, y sus resultados y recomendaciones se validan por medio de la revisión realizada, por parte de uno o más académicos o académicas que pertenezcan a una institución equivalente, pero previamente acreditada.

Los mecanismos de revisión de las universidades canadienses, los sistemas de acreditación de los Estados Unidos son buenos ejemplos, de igual forma que los sistemas de evaluación recientemente iniciados en México. Es importante destacar que en el caso de los dos primeros, éstos fueron originados, organizados y dirigidos por las universidades individualmente y, en el último caso, México, ese fue iniciado por el Gobierno. Los tres tienen como finalidad ser sistemas de autorregulación que ejecutan las instituciones para su propio beneficio, pero el quiénes van a ser los depositarios de los resultados o recomendaciones establece diferencias significativas entre los tres sistemas.

En contraste, hay otros modelos como, por ejemplo, el del Reino Unido, que tiene como propósito buscar la garantía de la equivalencia y la mayor eficiencia. Su marco referencial corresponde a las técnicas normativas y a los indicadores de rendimiento. El foco de la evaluación son los grados o títulos, las notas, los costos, los hechos y el producto bruto, y los procedimientos se basan en el criterio de examinadores individuales, pero externos a la institución y a los juicios diferenciales sobre la calidad y la publicación de los resultados.

En el continente existe una considerable variedad en sistemas de evaluación institucional o sistemas de evaluación, según los países; sus diferencias se establecen a partir de las cuatro características mencionadas. Esto, de acuerdo con Kells (1983), se puede explicar de diferentes maneras, él subraya dos:

1. Las diferencias principales se relacionan con las distintas sociedades características sociales de cada una de ellas. Sólo a manera de ejemplo, existen diferencias entre una sociedad desarrollada, industrializada, con un amplio sector privado, frente a una sociedad en vías de desarrollo, poco industrializada y con un amplio sector público.
2. La segunda explicación está orientada a precisar dónde reside el poder en el sistema. Este aspecto ha sido investigado por Burton Clark⁽²⁴⁶⁾.

En las universidades Latinoamericanas, es decir, en las que mejor se identifican con el modelo de Universidad latinoamericana; y en las europeas, las facultades o escuelas (el cuerpo académico) ejercen gran poder y tiene un alto grado de autonomía, aspecto que no debe obviarse, todo lo contrario, esta condición hace más conveniente impulsar sistemas de auto-evaluación en estas universidades.

3. Una tercera explicación la fundamento en la ausencia de una cultura de evaluación en las universidades. Esto hace más difícil que se acepte un sistema de evaluación. Nuestras instituciones de Educación Superior muestran resistencia a los sistemas de evaluación o acreditación que se propongan. A esta explicación podríamos sumar la condición sine qua non que ha caracterizado y ha definido la Universidad Latinoamericana: su autonomía, la cual, quiérase o no, se ve amenazada en el momento en que se pretende redefinir, por ejemplo, la relación Estado-Universidad. Autonomía que se debe preservar.

Los sistemas de acreditación, como ya se ha mencionado, se han creado especialmente con fines de mejoramiento, pero, además, tienen el objetivo de proteger a los usuarios de los productos de la universidad, para tomar decisiones críticas en relación con la oferta y la demanda del mercado y, más específicamente, con la competitividad académica entre una universidad y otra, a escala nacional e internacional. El sistema busca, implícita o explícitamente, de alguna manera, garantizar al público, en este caso a los contribuyentes, el saber en qué y cómo se gastaron sus impuestos, y si se cumplieron o no los objetivos propuestos, si se alcanzaron o no los niveles mínimos de desempeño aceptados y, por

supuesto, si se logra un nivel de eficiencia y de eficacia razonables en el uso de los derechos de matrícula cobrados a los estudiantes, en el uso de los impuestos públicos y de otros recursos de apoyo. También, el sistema busca legitimar o validar la excelencia académica de una institución o programa, ya sea en el ámbito nacional o en el mundial.

Las autoridades universitarias latinoamericanas, en mucho de nuestros países, han llegado a la conclusión de que es más conveniente que sean ellas mismas quienes definan el propósito de los sistemas de evaluación, el marco de los mismos, el foco de evaluación, los procedimientos y que a la vez dirijan los sistemas de evaluación, en lugar de que sea el gobierno u otro organismo externo. Lo anterior, con el propósito de salvaguardar su poder de participar en la concepción misma de los sistemas y proteger su autonomía.

En la publicación de CINDA (1993) Acreditación Universitaria en América Latina. Antecedentes y experiencias, libro publicado con base en la información recabada mediante estudios y seminarios internacionales que se realizaron sobre el tema, encontramos datos muy relevantes sobre las diferentes experiencias en países latinoamericanos. A continuación se sintetizan, muy brevemente, algunas de las experiencias del continente con el propósito de conocer dos ejemplos, uno de un país pequeño del cono sur, Bolivia, y otro, de un vecino nuestro, México.

En Bolivia, las instituciones universitarias están integradas en un organismo nacional llamado la Universidad Boliviana, el cual ha establecido la necesidad de realizar, en forma periódica, un análisis interno del conjunto de las actividades de las instituciones que lo integran. Las experiencias más inmediatas que se tienen en este campo, se refieren a la realización del Diagnóstico Académico-Institucional. Este se originó a partir de dos experiencias iniciales que permitieron elaborar un proyecto global, que luego se discutió con cada una de las universidades y fue puesto en práctica a partir de 1987.

El VII Congreso de Universidades, que se llevó a cabo en 1989, acordó continuar el trabajo de diagnóstico académico junto con los diagnósticos socioeconómicos regionales. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana elaboró la Propuesta para un Programa de Automejoramiento Universitario, Metodologías y Decisiones Conceptuales. Este texto fue incorporado en el Programa de Automejoramiento Universitario, el cual se constituyó en una autoevaluación, dirigida a posibilitar transformaciones para lograr mejoras sustanciales en la actividad universitaria. Los cambios debían ser asumidos y ejecutados por los componentes de la Universidad.

La propuesta establece que, dadas las características de las

universidades públicas del país, es prioritario complementar su evaluación con una visión general del Sistema de la Universidad Boliviana, que considere sus características comunes, con el propósito de permitir su integración.

Tal y como bien lo señala el informe de CINDA (1993:53), por último "el documento reitera, que la Universidad Boliviana ratifica su opción de lograr un cambio profundo, que contribuya a su vez a la transformación de la realidad nacional".

Es importante subrayar que dentro de esta perspectiva, la autoevaluación institucional sólo tiene significado si sus resultados se vierten en un Plan Nacional de Desarrollo Universitario tendiente a la transformación de la Universidad y de la realidad nacional.

México cuenta con un sistema de educación superior muy amplio. "Tiene más de 500 instituciones, con una matrícula superior a 1,2 millones de estudiantes y un personal docente formado por más de 100.000 personas en instituciones públicas y privadas", Kells, H.R. (1993:61). La experiencia de México en materia de acreditación no ha sido muy amplia, a pesar de ello unas cuantas instituciones buscaron la acreditación regional de la Southern Association Comision on Colleges de los Estados Unidos, (Comisión de la Asociación Sureña para Colegios Universitarios). En los años noventa, la ANUIES (Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior) aceptó encargarse del sistema de evaluación, pero éste estaría íntimamente vinculado con el financiamiento del sistema. A su vez, el Gobierno estableció una Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA).

La propuesta mexicana, el sistema colombiano y la CAPES (Campaña para el Mejoramiento del Personal de la Educación Superior) de Brasil, son básicamente el producto de una iniciativa gubernamental. Los tres son grandes sistemas educacionales en los que las instituciones no habían establecido procedimientos de autorregulación. Las necesidades nacionales, según las interpretan los Gobiernos de estos países, así como el gran tamaño, politización y complejidad del sistema de educación superior produjeron estas iniciativas para mejorar y, con el tiempo, racionalizar el sistema. En Costa Rica podría ocurrir un proceso semejante.

En el documento de CINDA se puede analizar otros casos de acreditación en el continente tales como: el de los Estados Unidos, el de Canadá, el de Trinidad y Tobago, el de República Dominicana, el de Colombia, el de Brasil y el de Venezuela, así como el caso de Chile. Se sugiere analizarlos agrupando los sistemas de los diferentes países en tipologías, dependiendo de

que evidencien en mayor o menor medida las características o condiciones ya mencionadas: a) el propósito de la evaluación; b) el marco de referencia de la evaluación y las normas del gremio o colegio profesional; c) el foco de la evaluación y d) los procedimientos que se utilicen.

LA ACREDITACION EN EL CONTEXTO DEL TRATADO DE LIBRE COMERCIO DEL NORTE

Existe el peligro inminente de que las universidades se conviertan en la maquila académica de las universidades de los países más desarrollados. La inquietud fue y permanece siendo: cómo evitar el convertirse en una maquila académica de las Universidades del Norte.

Como de todos es sabido, el TLC del Norte tiene como propósito incrementar el comercio y la integración económica entre Canadá, Estados Unidos y México. Tal vez es un tanto prematuro aventurarse a predecir el impacto de este Tratado, pero sí es posible afirmar que traerá muchos cambios. Al menos, se puede predecir que el TLC va a acelerar la demanda por individuos que entiendan las costumbres, tradiciones y realidades propias del otro o de los otros países; además, habrá una mayor demanda por individuos que puedan ejercer funciones, adecuadamente, al menos, en dos idiomas: español e inglés.

El reto que este rápido cambio presenta para la educación superior tiene dos aristas. En primer lugar, las universidades deben determinar, con mucho cuidado, cuáles van a ser las necesidades, a corto y a mediano plazo, en materia de negocios y de comercio, en materia educativa y, globalmente, en el ámbito gubernamental dentro del contexto del TLC. En segundo lugar, las Universidades necesitan flexibilizar sus currícula, y negociar formas alternativas de financiamiento.

El gran reto de las universidades será producir graduados con las habilidades y destrezas necesarias, para que se puedan aceptar los retos y aprovechar las oportunidades que les presenta el TLC del Norte a nivel general y, muy particularmente, en el campo educativo.

De acuerdo con Paul Ganster, se pueden pronosticar, al menos, seis ejes prioritarios sobre los que deben trabajar, de inmediato, las Universidades.

- Cambio y desarrollo curricular,
- mejorar sustancial y radicalmente la enseñanza de los idiomas,
- mejorar las oportunidades de intercambio de estudiantes en ambas vías,

- desarrollar un intercambio de profesores de acuerdo con un plan estratégico y equitativo.
- desarrollar programas conjuntos, en igualdad de condiciones, entre las universidades de los países que firman el TLC del Norte y los que se adscriban a él,
- mejorar mecanismos de relación y los lazos entre las universidades, de tal forma que sea posible compatibilizar los sistemas de acreditación, para que los estudiantes puedan llevar cursos en ambos países o en los tres o en más, según sea el caso⁽²⁴⁷⁾.

Todo pareciera indicar que, paralelo al proceso de toma de decisiones sobre el SINAES, sobre sistemas de evaluación o acreditación, los políticos y las autoridades universitarias deben enfocar su trabajo en tres áreas de acción muy concretas:

En primer lugar, y prioritariamente, deben conseguir financiamiento adicional para que las universidades puedan participar en la ejecución del TLC del Norte. Sin apoyo financiero extraordinario no podrán hacerlo. Por ejemplo, las universidades norteamericanas, debido a la recesión y a la crisis fiscal, han sufrido recortes presupuestarios muy significativos. Sobre este punto, es innecesario mencionar, por obvio, el caso de las universidades latinoamericanas. Los Gobiernos de América Latina y el Gobierno de los Estados Unidos, principalmente, deben ver en la educación superior otra área de la infraestructura, que recibirá el impacto del TLC del Norte. Más aún, se puede afirmar que si no se toman las medidas del caso para fortalecer esta parte fundamental de toda la infraestructura, el TLC del Norte no podrá tener éxito, menos aún en los países menos desarrollados como Costa Rica.

En segundo lugar, se debe proponer una especie de tratado libre académico (TLA), el que a su vez debería ser un componente esencial de cualquier tratado de libre comercio. Políticos, negociadores y autoridades universitarias deben prestar especial atención a las medidas de regulación y a los cuellos de botella que impiden la libertad académica, la investigación, los esfuerzos de colaboración y cooperación interuniversitarias, los programas de formación y actualización bipartitos, o mejor dicho, binacionales, así como el ágil y flexible intercambio de estudiantes y de profesores. Se vuelve prioritario armonizar los sistemas de acreditación universitarios para facilitar, entre otros, el traslado de créditos de una institución a otra, el reconocimiento y equipación de los títulos académicos, el intercambio de profesores y otras formas de interacción inter-institucional.

En tercer lugar, las universidades deben evaluar, muy cuidadosamente, cuáles serán las necesidades del sector público y del sector privado; cuáles las del sector educativo; cuáles las del sector salud; cuáles serán las consecuencias ambientales; cuáles serán las consecuencias culturales; cuáles, las necesidades del Gobierno, entre otras, bajo el TLC del Norte. De igual forma, deben determinar cómo adecuar y flexibilizar sus currícula, de tal forma que los graduados posean la educación necesaria que les permita desenvolverse en un mundo bi o trinacional. Pero, muy especialmente, las universidades deben determinar de adónde van a venir los recursos necesarios para hacer posibles todas las innovaciones que se necesitan.

En cuarto lugar, es preciso empezar, a corto plazo, el intercambio y desarrollo de profesoras y profesores, producto de una política estratégica para la formación y actualización de recursos humanos. Política que no debe ser impuesta sino planteada por nuestras universidades, para evitar nuevas formas de servidumbre o prever un posible proceso de "maquilización académica", sin olvidar que la Universidad Pública debe ser un agente unificador de la nación y la región Centroamericana y del Caribe.

REFLEXION FINAL

Como universidades estatales de un país del Tercer Mundo, no se puede seguir interpretando los fenómenos globales y los problemas nacionales en términos simplistas. Las nuevas tendencias de reestructuración de la economía mundial implican y exigen la integración regional, no sólo en términos de integración económica, sino, también, cultural, social, educativa y en materia de cooperación, para una utilización equitativa del capital socio-cultural y académico. Este reto deben enfrentarlo las universidades costarricenses y las centroamericanas cooperativamente. Y, así como no se debe interpretar los fenómenos globales en términos simplistas y cortoplacistas, menos aún debemos tomar decisiones en relación con sistemas de acreditación universitaria, sin tomar en consideración las características del contexto, nacional y mundial, en que se encuentran inmersas, en mayor o en menor medida, nuestras universidades.

La internacionalización de la economía, la aparente desaparición de los sujetos políticos y de los sujetos contestatarios, así como la creciente fragmentación social, constituyen una macrocaja que afecta la vida cotidiana. Ahora bien, cómo apropiarse de esta etapa desde los microescenarios cotidianos. Cuáles estrategias se pueden impulsar que permitan admitir la dimensión de la subjetividad y de lo heterógeno, para respetar las diferencias e integrarse en lo diverso. Cómo construir un proyecto de desarrollo nacional que contrarrestre el

impacto de ajuste, que prevea los requerimientos del TLC del Norte, y que vincule al país en nuevos términos, en términos equitativos, con el mundo. Cómo embarcarse en un "proyecto" de acreditación universitaria, que prevea los requerimientos señalados y que, fundamentalmente, brinde esa relación con el resto de los países.

**LA ACREDITACION AL SERVICIO DE LA CALIDAD DEL QUEHACER
UNIVERSITARIO. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.
FACULTAD DE INGENIERIA(*)**

Arturo Infante Villarreal(**)

INTRODUCCION

En el año de 1988, cumplidos 40 años de la fundación de la Universidad y más de 20 años de graduar ingenieros, se consideró por parte de las directivas que resultaría conveniente establecer mecanismos de evaluación de la labor de la Universidad. Se consideró que tal evaluación sería un factor importante en el desarrollo de las unidades académicas y que hacia el futuro constituiría un elemento de la cultura institucional. De otra parte la evolución de los sistemas de educación parecen exigir en el presente que la evaluación del desempeño sea considerada como una dimensión importante de la gestión de las instituciones.

De otra parte, el concepto de Evaluación Internacional se tornó cada vez más importante en la medida que el país se sometía en los años 90 a un rápido proceso de internacionalización de su economía, internacionalización que de alguna manera debía tocar al sistema educativo universitario, el cual debía, a su vez, buscar crecientemente una proyección internacional en su labor.

La reforma constitucional del año 91, así como desarrollos posteriores por parte del gobierno en el Sistema Educativo Universitario propugnaban por una mayor autonomía en la gestión de las universidades. Sin embargo dicha autonomía debía acompañarse de mecanismos de acreditación y control de calidad de la labor universitaria.

Aun cuando la gestión de la Universidad resultaba positiva, a juzgar por el éxito de sus ex-alumnos y la proyección general de la Universidad en el país, se consideraba como muy conveniente el tener una evaluación objetiva del trabajo de las distintas unidades de la Universidad, evaluación ajena a intereses particulares, e independiente de consideraciones de competencia que pudieran viciar en una u otra dirección los conceptos emitidos.

Las anteriores consideraciones llevaron a pensar que podrían resultar convenientes evaluaciones de las distintas facultades por parte de entidades internacionales que gozaran de la respetabilidad e independencia esperada.

*

Informe presentado a la Reunión de Octubre de 1993, Universidad Católica de Valparaíso.

**

Rector, Universidad de los Andes, Colombia.

Fue así como la Rectoría hacia 1987 realizó sus primeros contactos con ABET, como entidad especializada para realizar el trabajo de evaluación en el caso de la Facultad de Ingeniería.

En mayo del año 1991 las Directivas de la Universidad, así como la Decanatura de Ingeniería tomaron la decisión de solicitar al Acreditación Board for Engineering and Technology que considerara nuestra Facultad de Ingeniería para un proceso de evaluación de los cinco programas de Ingeniería que operan en nuestra Universidad.

En agosto de 1991 se recibió por parte de la Dirección Ejecutiva de ABET la aceptación de adelantar el proceso de Evaluación de nuestros programas.

La Facultad de Ingeniería comisionó al Vicedecano de la Facultad como Coordinador General por parte de la Universidad en el proceso de evaluación.

PROCEDIMIENTO PREVIO A LA VISITA DE EVALUACION

La evaluación de ABET consta de dos etapas: Autoevaluación (previo a la visita) y visita de la Comisión Evaluadora.

Se prevee en general que una Universidad toma seis meses en la fase de autoevaluación y preparación de material para la visita. Con base en este estimativo la Facultad de Ingeniería y la Dirección Ejecutiva de ABET pactaron la visita de la Comisión Evaluadora para el mes de marzo de 1992.

El proceso de autoevaluación consta de dos partes:

- **Autoevaluación general**
- **Autoevaluación de cada departamento**

La coordinación y responsabilidad de la autoevaluación general se otorgó al Vicedecano de la Facultad y las Autoevaluaciones por Programas fueron coordinados por los Jefes de los cinco Departamentos.

La evaluación general contenida en el Volumen I "The Institution and the Engineering Educational Unit" contempla una revisión general de los siguientes aspectos:

1. Información relativa a la institución en general
2. Objetivos y autoanálisis
3. Información general de la Facultad de Ingeniería
4. Finanzas de la Facultad de Ingeniería

5. Personal de la Facultad de Ingeniería
6. Recursos Físicos
7. Estadísticas, Admisión y Graduación
8. Requisitos de Admisión y Graduación
9. Descripción de Cursos Comunes

Dicha revisión fue preparada por el Vicedecano y luego revisada en forma general por el Consejo de la Facultad de Ingeniería: Decano, Vicedecano y Jefes de Departamento.

La evaluación de cada programa contenida en volumen II provee una revisión de los siguientes aspectos:

1. Objetivos y Autoanálisis
2. Requerimientos de Curso
3. Laboratorios y Recursos Físicos
4. Desarrollo estudiantil y Práctica Profesional
5. Planta Profesorial

Esta revisión fue coordinada por el Director de cada Departamento y preparada por los profesores de cada unidad. Posteriormente se hizo una revisión comparada de las evaluaciones a cargo del Vicedecano.

CONSECUENCIAS DE LA FASE DE AUTOEVALUACION

El período de autoevaluación en los seis meses anteriores a la visita reportó una serie de consecuencias que son en si más importantes que la información misma acopiada y compendiada durante este período.

Dichas consecuencias las podríamos resumir en:

La necesidad de acopiar un volumen de información bastante detallado y en un período corto, genera muy naturalmente un "clima de análisis" de la información acopiada por parte de directivas y profesores.

Conviene resaltar los siguientes temas de discusión que se suscitaron:

- a. Estructura global del curriculum de Ingeniería:
Ciencias de Ingeniería vs. Diseño en Ingeniería
Ciencias de Ingeniería vs. Ciencias Básicas
(Esta reflexión es una consecuencia natural de tener que medir para cada curso el aporte que éste hace a la rama de Ciencias de Ingeniería o al Diseño en Ingeniería).

Una discusión más general y totalizadora que suscita el anterior análisis es la confrontación entre la formación de una capacidad de análisis vs. la formación de una capacidad

de síntesis que tienen los distintos cursos del curriculum.

Se concluye que nuestros currícula, así como la mayoría de los currícula existentes tienden a privilegiar la capacidad de análisis frente a la capacidad de síntesis lo cual puede redundar en vacíos en la "formación" para la creatividad y el diseño.

- b. El ejercicio de estandarización de la presentación de los currícula tanto desde el punto de vista de contenidos, como de las ayudas para la docencia y la forma de la administración misma de la enseñanza, ponen en evidencia algunas deficiencias en nuestros programas:
 - b.1. El uso del computador no se ha propagado suficientemente dentro de la enseñanza de la Ingeniería misma, o de las ciencias básicas. Aunque el tiempo dedicado dentro del pensum al aprendizaje de lenguajes de programación y destrezas de programación es suficiente, no resulta igualmente adecuado el tiempo dedicado al uso del computador como herramienta de diseño y de toma de decisiones de ingeniería.
 - b.2. En algunas materias, particularmente de uso interdepartamental, se nota una ausencia de estándares mínimos como textos, nivel de matemáticas requerido, destrezas mínimas exigidas al estudiante.

En general podría afirmarse que un ejercicio tan detallado de presentación de los currícula, como el exigido por la evaluación ABET propició algunas observaciones, que la rutina académica tiende a ignorar. Algunas de las observaciones que de allí se desprendieron tendrían consecuencias posteriores a la evaluación y se mencionarán adelante.

VISITA DE EVALUACION

La visita de evaluación se realizó durante la tercera semana de mayo. La visita tomó tres días.

El programa se compuso de varias actividades:

1. Visita al equipo de Rectoría y autoridades administrativas de la Universidad: Rector, Vicerrector, Director Administrativo, Decano de Admisiones.
2. Visita a la Facultad de Ingeniería compuesta de:

Visita a la Decanatura de Ingeniería
Visita a los departamentos
Esta última incluyó:

- Reunión con el director del departamento
- Reunión con los profesores, en grupo y de manera individual
- Reunión con un grupo de estudiantes avanzados de cada departamento
- Visita a los laboratorios de cada departamento

3. Visita a los departamentos de apoyo y servicio de la Facultad de Ingeniería:

- Matemáticas
- Física
- Química
- Humanidades e Idiomas
- Centro de Cómputo
- Biblioteca
- Decanatura de Estudiantes y Estudiantes Extranjeros

Los objetivos generales de la visita podrían resumirse en:

1. Confrontación del material descriptivo de la Facultad: Autoevaluación previa a la visita.
2. Proveer a la Universidad una evaluación de sus programas de Ingeniería, en comparación con los criterios de ABET para la evaluación de programas de Ingeniería en los Estados Unidos así como dar sugerencias que conduzcan a la mejora de la educación en Ingeniería que la Universidad de los Andes ofrece a sus estudiantes.

Adicional a la labor evaluativa de la Comisión, la visita fue una oportunidad para que los profesores de la Facultad y muy particularmente las directivas confrontaran sus programas futuros de corto y mediano plazo con el grupo de evaluadores, considerando que este grupo no solo representa a la ABET, sino que cada uno de sus miembros ocupa o ha ocupado cargos directivos en Facultades de Ingeniería en los EE.UU.

Temas importantes que se tuvo oportunidad de compartir con la comisión fueron:

- a. La evolución de la escuela de Postgrado. Consolidación de pregrado y magisteres, y futuros programas doctorales.
- b. Carrera profesoral y evaluación profesoral

- c. Formas de participación del estudiante en la vida de la Universidad.
- d. Tendencias nuevas en docencia, en particular en el Departamento de Matemáticas, y computadores en docencia.

INFORME DE EVALUACION

En el mes de julio de 1992 se recibió de la Comisión ABET el borrador del Informe de Evaluación, para revisión por parte de la Facultad de Ingeniería, y el cual habría de constituir el informe definitivo con algunas correcciones menores.

En términos generales el informe afirma que los programas de Ingeniería de la Universidad de los Andes, son de una alta calidad, siendo ofrecidos por un grupo profesoral muy bien calificado y contando con recursos físicos que resultan adecuados.

Los programas de Ingeniería Civil, Mecánica, Eléctrica y de Sistemas y Computación satisfacen los criterios de acreditación de ABET, y son juzgados sustancialmente equivalentes a programas con títulos similares ofrecidos en los Estados Unidos.

El programa de Ingeniería Industrial en Uniandes provee una experiencia educativa de alta calidad, sin embargo su contenido no es comparable con un programa de Ingeniería Industrial acreditado por ABET en los Estados Unidos. El programa es considerado más cercano a un programa de Administración Cuantitativa con un énfasis Científico-Tecnológico.

Adicional a los resultados generales de la evaluación, la Comisión rindió informes detallados para cada departamento en el cual se señalan fortalezas y debilidades particulares de cada programa, así como recomendaciones específicas.

CONSECUENCIAS DE LA EVALUACION ABET

1. En primera instancia la evaluación ABET sirvió como una consolidación de una primera etapa de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de los Andes, en la cual se ha desarrollado un pregrado de reconocimiento nacional e internacional. Aunque este reconocimiento estaba tácito en el desempeño de los egresados tanto en el sector productivo colombiano como en las universidades americanas y europeas, la evaluación ABET es un diagnóstico especializado que en todo sentido fue favorable para la labor de la Universidad.
2. En segundo término la evaluación ABET abre el camino para que otras facultades de la Universidad intenten procedimientos

similares.

3. La evaluación ABET da el liderazgo a la Universidad de los Andes en material de Acreditación Internacional, como alternativa a otros procesos de acreditación y evaluación de la Educación Superior propuestos en el país.
4. Interno a la vida de la Facultad de Ingeniería la evaluación ABET ha redundado en la iniciación de varios programas o actividades para el beneficio de la enseñanza de la Ingeniería. Son ellos:
 - a. Iniciación de un programa de redotación de los laboratorios de la Facultad de Ingeniería.
 - b. Iniciación de Acciones encaminadas a la evaluación efectiva de la calidad docente, así como el estímulo a profesores de elevadas calidades docentes. Concretamente a partir del semestre 92-2 se inició la circulación pública de las evaluaciones profesoriales hechas por parte de los estudiantes. En el semestre 93-1 se otorgó el primer premio a la docencia a un profesor por parte de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería.
 - c. Realización de la Primera Semana de la Ingeniería Uniandina como actividad de integración de la Facultad con sus ex-alumnos.
 - d. Programa para la realización de software Educativo para la Enseñanza de la Ingeniería.
 - e. Programa de racionalización de los currícula de Física, Matemáticas y Química en el Ciclo Básico para Ingeniería. Esto dentro de un grupo de actividades encaminadas a controlar las altas tasas de mortalidad observadas en los primeros cinco semestres de las carreras de Ingeniería.
 - f. Revisión general del curriculum de Ingeniería Industrial con el fin de lograr una orientación más tecnológica.

CONCLUSIONES

La experiencia de evaluación por parte de ABET ha significado para la Universidad de los Andes:

1. Un aprendizaje institucional
2. Una ocasión de consolidar una cultura de la evaluación del desempeño.
3. Un factor de mejoramiento de la calidad de las actividades de cada Departamento de la Facultad

4. Una ocasión de confrontarse de manera legítima respecto de programas académicos similares del exterior.

PROCESO DE AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL EN LA UNIVERSIDAD DE CONCEPCION (CHILE)

Moisés Silva Triviño (Ph. D.) (*)

Ricardo Reich Albertz (Ph. D.) (**)

Este es un informe de avance⁽²⁴⁸⁾ del proceso de autoevaluación que está llevando a cabo la Universidad de Concepción (Chile)⁽²⁴⁹⁾. Se resumen las motivaciones, el marco de operación, la preparación del proceso y el modelo y su desarrollo.

INTRODUCCION

La Universidad de Concepción ha estado impulsando un amplio programa de mejoramiento de su quehacer académico. Esto ha contemplado diversas acciones que han tendido concretamente a apoyar la innovación en los procesos y medios de enseñanza en el nivel de pregrado, a fomentar el desarrollo de la investigación y el postgrado, a mejorar la infraestructura física y de los medios computacionales, a normalizar el aparataje administrativo y a elevar las condiciones laborales y de beneficio al personal. El programa intenta así aumentar el perfil institucional en términos de productividad y logro de estándares académicos exigentes. Esto es consecuente con las siguientes tres ideas-fuerza que ha planteado el gobierno de la institución; la innovación, la pertinencia del trabajo académico y la preocupación por la calidad. Cada una de estas ideas debe aplicarse por igual a los distintos campos de actividad de la universidad.

El gobierno universitario identificó la necesidad de promover el progreso y la innovación institucional, de asegurar niveles adecuados de calidad en el desempeño y de aumentar y consolidar una congruencia entre el quehacer académico y la misión y fines declarados de la universidad. Al respecto, se concordó que una componente fundamental en la estrategia para implementar lo propuesto, es el desarrollo de un proceso sistemático y permanente de autoevaluación institucional.

*

Profesor de la Facultad de Ciencias Químicas, Secretario Ejecutivo del Comité Institucional, de Autoevaluación y Director de la Oficina Institucional de Autoevaluación de la Universidad de Concepción.

**

Profesor del Depto. de Ingeniería Química, Facultad de Ingeniería. Director de Investigación de la Universidad de Concepción.

248

A julio de de 1994.

249

La Universidad de Concepción se ubica en la ciudad de Concepción, Chile, y fue fundada en 1919. Es una institución privada que recibe aporte parcial estatal y atiende a cerca de 13.000 alumnos. Es un universidad tradicional, de carácter nacional, de espectro disciplinario amplio y multifuncional. Ofrece 60 programas (carreras) en el nivel de pregrado y 36 programas de Magister/Doctorado, sin considerar programas de especialidades médicas y de diplomado.

El Consejo Académico de la Universidad, integrado por los decanos de las facultades y presidido por el Rector, decidió, en abril de 1993, y fundamentándose en una proposición presentada por la Rectoría, llevar a cabo un proceso de autoevaluación, estableciéndose el marco de operación que se indica a continuación, el cual se ha mantenido hasta el presente⁽²⁵⁰⁾.

Marco de Operación

1. **Propósito del proceso.** Se estableció como propósito primario el mejoramiento del nivel de desempeño de las actividades propias, centrándose en la calidad. No obstante, se han considerado dos propósitos secundarios o laterales: i) promover la planificación y el compromiso con la innovación en la tarea universitaria, y ii) establecer una capacidad para la participación de la institución en eventuales esquemas nacionales de acreditación.
2. **Concepto y ámbito de la autoevaluación.** Se consideró como autoevaluación el proceso de estudio de una o más "unidades estructurales" (facultad, departamento, programa, centro, división u área) de la institución, realizado con carácter descriptivo pero esencialmente analítico y reflexivo, y que es organizado y conducido de manera participativa por los propios integrantes de la unidad, a la luz de los fines de la institución y la misma unidad y de algún conjunto aceptado de criterios profesionales, considerándose, entre otras, la información de clientes (actores internos y externos en los cuales impacta la unidad) y la acción externa de pares evaluadores.

El proceso podría aplicarse tanto a unidades del ámbito académico como administrativo o de servicio. El estudio en cada unidad podría ser global, integrando todas las actividades, o focalizado en ciertas áreas que se estimen de mayor importancia.

3. **Condiciones del proceso.** Las condiciones básicas fueron: i) la participación de las unidades sería voluntaria; ii) el proceso tendría, al menos inicialmente, un carácter experimental, de tal forma que pudiera elaborarse un diseño adecuado a la realidad de la institución y a las características de su entorno; iii) el proceso contemplaría la participación de pares evaluadores independientes y externos a la institución; y iv) se haría la provisión de recursos marginales especiales, por parte de la administración central, para respaldar tanto la realización

del proceso mismo como sus consecuencias.

4. **Supervisión central del proceso.** Los procesos de las unidades serían supervisados y apoyados técnicamente por un Comité Institucional de Autoevaluación (CIAE). El comité velaría, de manera especial, por un proceso transparente y participativo que respete las características propias de cada unidad, que resguarde la reserva necesaria de la información interna y que cumpla el desarrollo de las etapas básicas y las condiciones establecidas.
5. **Tiempo del proceso.** Se consideró un período de alrededor de 12 meses para llevar el proceso a la fase de acordar un plan de acción en cada unidad. Se estimó que la implementación del plan fuese del orden de 3-5 años. Así, el proceso de autoevaluación se realizaría sistemáticamente en ciclos de 4-6 años.

El carácter experimental del proceso era necesario, dada la falta de experiencia en la institución y de referencias concretas en el contexto chileno. Así como se acumule aprendizaje, se irá consolidando un modelo operativo.

En la medida que el proceso se extienda y empiece a constituirse en un elemento importante del desarrollo institucional (planificación, asignación de recursos, creación y/o discontinuación de actividades), la participación de las unidades podrá adquirir eventualmente un carácter compulsivo.

Luego de un año de operación con el CIAE, fue preciso formalizar una Oficina Institucional de Autoevaluación (OIAE), dependiente de la Vicerrectoría, que coordinara y apoyara técnicamente los procesos. El Director de la OIAE mantiene como organismo asesor al anterior Comité Institucional de Autoevaluación. La conducción general del proceso la ejerce el Vicerrector, mientras que su desarrollo técnico es llevado por el Director de la OIAE.

El proceso inicial correspondiente a 1993 contempló tres unidades (dos departamentos académicos y un servicio administrativo), en tanto que en 1994 se adicionaron otras cuatro unidades académicas (una facultad, un programa y dos departamentos) y una administrativa. A la fecha de elaboración de este informe de avance, el proceso 1993 está en la fase de convenir la implementación de un plan de acción en las tres unidades seleccionadas que sea consecuente con su autoestudio. el proceso 1994, por su parte, está, en general, en la fase de procesamiento de la información recopilada.

ORGANIZACION DEL PROCESO

El CIAE inicialmente designado, fue presidido por el Vicerrector e integrado por cinco directivos superiores [Vicerrector de Asuntos Económicos y Administrativos, Director de Docencia (Pregrado), Director de Extensión, Director de Investigación y Director de Postgrado] y seis académicos de alta jerarquía, designados por el Rector de entre los propuestos por los decanos. Se designó, además, un Secretario Ejecutivo que coordinara e implementara las tareas del comité.

El CIAE elaboró un cronograma de trabajo, del cual pueden aquí destacarse las siguientes tareas:

1. Selección de las unidades participantes en el proceso 1993 y búsqueda de un coordinador o "enlace" entre éstas y el CIAE.
2. Organización y desarrollo de un **seminario/taller** interno sobre autoevaluación con participación activa de los directivos superiores de la Universidad y de los participantes de las unidades seleccionadas. Objetivos: i) promover la motivación interna y participación en la unidad; ii) ampliar y homologar la información⁽²⁵¹⁾; y iii) facilitar la preparación y el diseño del proceso a realizarse en cada unidad. en el taller se simularon algunos aspectos de un proceso de autoevaluación.
3. Elaboración de material básico para poner a disposición de cada unidad: i) **Encuestas** dirigidas a académicos, alumnos de pregrado y de postgrado, egresados y administrativos. (En el proceso 1994 se incluye a empleadores y otras fuentes externas de información "blanda" o de opinión; ii) **documentos guías** para la búsqueda y organización de la información "dura" o de datos y hechos; y iii) un conjunto de **criterios** que contribuyan a enmarcar los juicios evaluativos del quehacer en la unidad. Al respecto, se hizo una adaptación de los criterios elaborados por el Consejo Superior de Educación de Chile, que son aplicables a instituciones universitarias⁽²⁵²⁾.
4. Preparación, organización y diseño del proceso en cada unidad.

251

Hubo reuniones informales previas entre miembros del CIAE y las unidades.

252

Con antelación al Seminario/Taller, se distribuyó el texto "Autorregulación Universitaria en Chile" de H.R. Kells, editada por el Consejo Superior de Educación (Santiago de Chile, 1993).

5. Gestiones para la participación de "**pares externos**" (en cada unidad) y la organización de las correspondientes visitas en terreno.
6. Asesoría para la preparación del **Informe Autoevaluativo** por parte de la unidad y de gestiones de cooperación para la elaboración y posterior acuerdo de un **plan de acción**.
7. Preparación del proceso 1994. (Selección de unidades, organización de un seminario/taller para éstas, elaboración de documentos y de un diseño para cada unidad).

Las unidades seleccionadas para el proceso experimental 1993 fueron el Departamento de Español, el Departamento de Ingeniería Química y la Dirección de Finanzas de la Universidad.

EL PROCESO DE AUTOEVALUACION

El proceso de autoevaluación se ha desarrollado, en términos generales, de acuerdo a las fases fundamentales señaladas en la literatura especializada [1-3]. No obstante, en la práctica, se ha ido configurando un modelo con características propias, específicamente en lo que se refiere a la secuencia y naturaleza o contenido de las actividades. Aún más, cada unidad ha presentado ciertas particularidades en su proceso debido a factores tales como la naturaleza del quehacer de las disciplinas, la formación o "escuela" de los profesores, la dedicación docente contratada y el tamaño de la unidad.

Especialmente distinto es el caso de las unidades no académicas donde, aparte de la diferente misión que poseen en el contexto universitario, existe una estratificación jerárquica muy marcada.

A continuación se destacan, algunos aspectos del desarrollo del proceso realizado en las unidades:

1. **Fase de pre-estudio.** Los líderes potenciales del proceso (formales o informales) y la Secretaría Ejecutiva del CIAE elaboraron proposiciones básicas para un diseño y organización, que luego se discutieron en una o más reuniones o "seminarios" con los miembros de la unidad.
2. **Diseño y organización.** Esto involucró la constitución de un Comité de Autoevaluación, responsable de la conducción del proceso, la difusión y homologación de información, la elaboración de una agenda tentativa de trabajo y una

focalización preliminar de los problemas y fortalezas más importantes.

3. **Recopilación de información.** La información estuvo conformada tanto de hechos como de opiniones de los distintos actores e instancias internas y externas de la unidad. Los hechos correspondieron a datos en relación, por ejemplo, al personal (perfiles, dedicación, etc.), los estudiantes (caracterización socioeconómica y académica, indicadores de admisión, etc.), los programas docentes (malla curricular, distribución de cursos, índices de retención, etc.) y los recursos (infraestructura, fuentes de financiamiento, textos, equipos, etc.).

Las encuestas dirigidas a alumnos, profesores, egresados y directivos, fueron elaboradas, previo un acuerdo de los docentes sobre la misión y los objetivos del quehacer de la unidad, y administradas y procesadas con apoyo de la Secretaría Ejecutiva. Las opiniones se centraron, por ejemplo, en el desempeño y calidad de los académicos y los alumnos, la utilización de los recursos, la efectividad y cumplimiento de los programas y servicios, comportamiento de los egresados, eficiencia administrativa, comunicación interna y externa, productividad colectiva, etc.

La construcción de los ítemes (qué, por qué y para qué preguntar) constituyó en sí misma una fase importante y rica del proceso evaluativo.

4. **Desarrollo del autoestudio.** Esto contempló la ejecución misma de diversas actividades tales como la aplicación y análisis de encuestas, la realización de entrevistas, la elaboración de informes técnicos sobre áreas focalizadas y la realización de seminarios internos de análisis.
5. **Informe Interno de Autoevaluación.** Aunque cada informe de autoevaluación refleja la realidad propia de cada unidad, todos responden, en general, al siguiente esquema: i) descripción, historia, misión y objetivos de la unidad; ii) una caracterización de las fortalezas y los problemas o debilidades del quehacer de la unidad, como también de las oportunidades y amenazas que imponen el entorno. Esto se hizo, por ejemplo, en relación a programas docentes, actividades de investigación, gestión y administración, áreas de servicio externo, perfeccionamiento y desarrollo del personal, estado relativo (al menos en el contexto nacional) del área o disciplina pertinente, etc. Este análisis se realizó tanto a la luz de los objetivos acordados como a los criterios aceptados y los estándares profesionales "latentes" en el medio académico o gremial; iii) conclusiones respecto a innovaciones, traducidas en proposiciones y recomendaciones concretas que conduzcan a superar las debilidades o resolver

los problemas y a consolidar las fortalezas, como también a tomar ventaja de las oportunidades y eliminar o aminorar los efectos de las amenazas del entorno; iv) una descripción del proceso de autoevaluación; y v) los anexos relevantes y pertinentes que respaldan el análisis y las conclusiones.

6. **Participación de pares externos.** Cada unidad recibió dos pares externos, en visitas separadas, que emitieron informes independientes. El CIAE eligió los evaluadores de una lista propuesta o aceptada por la unidad, según un cierto perfil acordado previamente. De los seis evaluadores seleccionados para el proceso 1993, tres fueron extranjeros (provenientes de Brasil, Canadá y EE.UU.) y tres nacionales.

Cada evaluador recibió el Informe Interno de Autoevaluación de la unidad, el conjunto de criterios y una pauta básica para elaborar su informe escrito. Cada visita, organizada por el CIAE, con el conocimiento y cooperación de la unidad, fue de 2-3 días, implicando reuniones separadas con profesores, alumnos, egresados, y directivos, entrevistas con personas seleccionadas, según el caso, inspección de infraestructura y de servicios tales como biblioteca, computacionales, de laboratorio, etc. El evaluador dio un informe oral, de carácter preliminar, al finalizar su visita, tanto a la unidad como también, en una reunión conjunta, al Rector, el Vicerrector, los Directivos Superiores Académicos y el Secretario Ejecutivo del CIAE. Posteriormente, el evaluador produjo un Informe Externo, considerando el informe interno y la información obtenida en terreno.

7. **Informe Final.** A la luz del informe interno y los dos informes externos, cada unidad elaboró, con la opinión del CIAE, un Informe Final, el cual incluyó un Plan de Acción de Cambios.
8. **Convenio, Implementación y Seguimiento.** El plan definitivo a implementarse está establecido como la consecuencia de un convenio o negociación entre la Unidad y la Administración Central de la Universidad, implicando un compromiso mutuo, en términos tales que permita un seguimiento o verificación de logros, cuya responsabilidad es del CIAE, pudiendo así ser revisado como sea necesario o conveniente.

Proceso 1994

En enero de 1994 se realizó el seminario/taller con las nuevas unidades seleccionadas de entre veinte postulaciones: Facultad de Medicina Veterinaria, Departamento de Currículum e Instrucción, Departamento de Botánica, Programa de Postgrado e Investigación de la Facultad de Ciencias Químicas y la Dirección

de Personal de la Universidad. La participación de una facultad y un programa enriquecerá técnicamente la experiencia, dada las complejidades distintas y propias de tales estructuras.

En general, se ha estado aplicando el modelo ya descrito, asimilándose la experiencia lograda en el proceso 1993. A diferencia del proceso anterior, se ha dispuesto de un período mayor para la labor que va desde la fase organizativa del proceso al de producción del Informe Final (6-7 meses).

La participación de evaluadores externos se realizará conformando una comisión de 2 ó 3 miembros, que emitirá un solo informe. Esto ahorrará esfuerzo y tiempo para la visita y su organización, a la vez que podrán complementarse en el terreno las diferentes visiones externas.

ANALISIS Y OBSERVACIONES FINALES

Una visión analítica del proceso permite señalar:

1. A pesar del discutible grado de "cultura evaluativa" de la academia universitaria chilena, el proceso fue aceptado, lográndose una motivación interna y una efectiva participación de los profesores. El compromiso institucional, el carácter experimental y voluntario, la disposición de incentivos y la expectativa de mejorar o "probarse" pueden haber sido aquí elementos positivos.

Las barreras iniciales a un proceso autoevaluativo tienen su génesis, por lo común, en la falta de antecedentes sobre ello en la universidad chilena, el recuerdo de iniciativas loables, aunque distintas, que fracasaron en el pasado inmediato, la incomprensión de los propósitos, la aprensión de distraer tiempo y esfuerzo de las tareas rutinarias y la actitud de resistencia al cambio que, en general, se observa en la academia. Especial mención debe hacerse a la asociación que este proceso produce en los académicos con los procesos habituales de evaluación (de desempeño individual) o "carrera académica" de la universidad, lo que impone la necesidad de dilucidar sus diferencias desde la partida.

2. Los procesos incrementaron, al decir de los profesores, el conocimiento al interior de la unidad, tanto en términos del personal y los procesos como de los recursos que se poseen.
3. Se favoreció la objetividad en la revisión de los fines de las actividades que se realizan, a la vez que se clarificaron y dimensionaron en mayor grado las fortalezas y problemas.

4. La participación de evaluadores externos fue apreciada y sus informes bien considerados. Sin duda alguna, permitió, junto a la información de clientes, ampliar el proceso de lo meramente local o parcial a lo global.
5. Los pares externos asumieron plenamente su papel y produjeron informes objetivos y profesionales.
6. En opinión de los pares externos, los informes internos fueron de corte profesional y muy autocrítico.
7. Un aspecto crucial, que está por dilucidarse, es la efectividad con que ocurra el convenio o negociación de un plan de acción de cambios entre la Unidad y la Administración Central de la Universidad.

De la experiencia acumulada puede observarse que, a fin de lograr un desarrollo satisfactorio de un proceso de autoevaluación, es conveniente:

1. Establecer un compromiso institucional, tanto con el proceso como con sus consecuencias, y un definitivo liderazgo, en el sentido técnico del término.
2. Promover la motivación interna, facilitar la participación activa y lograr la adquisición de pertenencia del proceso.
3. Proveer la flexibilidad suficiente, dentro de cierto marco, para que cada unidad lleve a cabo su proceso con un diseño apropiado a sus circunstancias y características, y facilitar el apoyo logístico y de capacitación que sea necesario.
4. Contemplar sin concesiones la validación externa, empleando evaluadores y expertos independientes, cuyo nivel de calidad y experiencia sean incuestionables.
5. Focalizar en las áreas y problemas más importantes y recopilar la información más relevante.
6. Establecer un clima de confianza, lo cual puede paliar cualquier inexperiencia o desventaja técnica o logística. A ello contribuye la mantención de una comunicación continua, abierta y coherente del organismo supervisor (CIAE) con la unidad y el respeto por la propiedad y reserva adecuada de la información interna que se genere.