



CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS
FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC – CHILE

MOVILIDAD ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA



Santiago, diciembre de 2005



Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria
ISBN: 956-7106-48-7
Inscripción N° 153.706

Primera edición:
Enero 2006

Dirección Ejecutiva:
Santa Magdalena 75, piso 11
Teléfono: 234 1128
Fax: 234 1117
<http://www.cinda.cl>
Santiago, Chile

Alfabetas Artes Gráficas
Carmen 1985
Fono Fax: 551 5657
Santiago, Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: ASPECTOS REFERENCIALES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL	
1.1. <i>Movilidad Estudiantil y Articulación Horizontal entre las Universidades: Conceptos y Alcances</i> María Zúñiga, Rosario Carrasco, Mario Letelier y Álvaro Poblete	23
1.2. <i>Bases para un Modelo de Movilidad Estudiantil</i> Ricardo Herrera y Mauricio Ponce.....	43
CAPÍTULO II: MOVILIDAD ESTUDIANTIL, CURRÍCULO Y SISTEMA DE CRÉDITOS	
2.1. <i>Reflexiones sobre el Currículo en la Perspectiva de la Movilidad Estudiantil</i> Elia Mella G., Anahí Cárcamo A. y Virginia Alvarado A.	59
2.2. <i>Sistema de Créditos Transferibles en el Sistema Universitario Nacional. Posibilidad y Limitaciones para el Fortalecimiento de la Movilidad Estudiantil</i> Pedro Sandoval R. y José Gaete P.	105
2.3. <i>Sistema de Créditos para Modelos Curriculares Basados en la Formación por Competencias en Alumnos de Pregrado</i> Mario Letelier S., Rosario Carrasco, Doris Rodés y Lorena López ...	119



CAPÍTULO III:
EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

3.1. <i>Movilidad Estudiantil en Chile: Análisis de Tres Experiencias</i> Angélica Aguilar, Mario Báez, Mario Cazenave, Fabiola Cabrera y Tatiana Diener	149
3.2. <i>Movilidad Estudiantil y Cambio Curricular.</i> <i>La Experiencia Europea</i> Michel Molitor	157
3.3. <i>Programa de Movilidad Estudiantil de CINDA. Un Modelo Operativo</i> <i>de Internacionalización a través del Intercambio de Pregrado</i> Jeannette Sampe P. y Luis Jaime Castillo B.	171
3.4. <i>El Programa de Movilidad Estudiantil de CINDA. La experiencia</i> <i>de la Universidad de Panamá</i> Diana Esther Bernal A.	181
3.5. <i>La Movilidad Estudiantil en la Universidad de Talca: Logros</i> <i>y Desafíos.</i> María Fernanda Contreras S.	187
3.6. <i>La Movilidad Estudiantil y la Dimensión Internacional en la</i> <i>Universidad del Norte, Colombia</i> Jeannie H. Caicedo	197



PRESENTACIÓN

Para la mayoría de los estudiantes universitarios tener una experiencia de formación en otra entidad fuera de su ciudad de residencia, relacionarse con alumnos, docentes e investigadores de otras áreas y tener la oportunidad de seguir asignaturas que no se imparten en su institución constituye un aporte positivo para su desarrollo, ya que le da la oportunidad de enriquecer su cultura personal y académica, le crea nuevas redes de contacto y mejora sus posibilidades laborales.

Es por eso que en la actualidad, en mayor o menor grado, un número importante de universidades de América Latina ha organizado programas de intercambio estudiantil a nivel de pregrado, lo que significa que se está acumulando un acervo de experiencias sobre el tema que se estima de interés conocer, intercambiar y sistematizar.

En este contexto, un grupo de instituciones coordinado por CINDA, que conforman el denominado “Grupo Operativo de Universidades Chilenas”¹, consideró oportuno desarrollar, con el apoyo del Fondo de Desarrollo Universitario (FDI) del Ministerio de Educación, un proyecto para analizar y comparar experiencias de movilidad estudiantil y de articulación horizontal entre las entidades que conforman dicho Grupo.

El proyecto se inició con un diagnóstico institucional, en el cual se analizaron las potencialidades para la articulación y la movilidad estudiantil, considerando una oferta interinstitucional diversificada. En este marco, sobre la base del análisis documental y de las experiencias realizadas, se estudiaron los factores que inciden en la movilidad y el intercambio estudiantil, estableciéndose un modelo que permitiera lograr un buen funcionamiento,

¹ Las universidades integrantes de este Grupo son: Universidad de Tarapacá, Universidad de Antofagasta, Universidad de La Serena, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad Austral, Universidad de Los Lagos y Universidad de Magallanes.

facilitar las acciones y enriquecer la oferta educativa. Se pretendía con ello establecer las condiciones para formalizar los vínculos y la cooperación interinstitucional entre las universidades participantes, como una forma de optimizar los recursos disponibles.

La metodología de trabajo del proyecto consideró la presentación de los resultados en un Seminario Técnico Internacional, que se llevó a cabo en la Universidad Austral de Chile, durante los días 12, 13 y 14 de octubre de 2005, en el que hubo una importante participación de universidades chilenas y de instituciones latinoamericanas y europeas que conforman la red de CINDA.

El presente libro recoge los resultados del Proyecto, los trabajos grupales e institucionales elaborados durante su desarrollo y los aportes de los especialistas chilenos y extranjeros que participaron en el Seminario Internacional.

El contenido del libro se inicia con una introducción en que se hace un análisis integrado del tema y una descripción de los contenidos y desarrollo del Proyecto. Con posterioridad se tratan en profundidad los aspectos referenciales de la movilidad y el intercambio estudiantil. Luego se analizan las implicancias curriculares y la necesidad de instaurar un sistema de créditos. Por último se examinan casos institucionales de Bélgica, Chile, Colombia, Panamá y Perú a la luz de la experiencia europea y del Programa Internacional de Movilidad Estudiantil de CINDA.

Con la edición de este libro, el Centro espera contribuir al desarrollo tanto conceptual como práctico sobre el tema, además de colaborar al fortalecimiento de las unidades encargadas de la organización de la movilidad estudiantil y promover su creación en aquellas universidades donde no existan o su desarrollo sea muy incipiente y buscar mecanismos de acercamiento entre ellas.

La coordinación del Proyecto y la edición de este libro estuvieron a cargo del ingeniero Hernán Ayarza Elorza, Director Adjunto de CINDA, y del Dr. Luis Eduardo González Fiegehen, director del Área de Políticas y Gestión Universitaria del Centro.

IVÁN LAVADOS MONTES
Director Ejecutivo de CINDA

Santiago de Chile, diciembre de 2005

INTRODUCCIÓN

1.1 Consideraciones generales

Diversos países de América Latina han incrementado notablemente su cobertura en la educación superior, pero aún están muy distantes de alcanzar la existente en los países desarrollados de Europa y los Estados Unidos. El crecimiento de la educación superior se mantendrá en los próximos años no solo por la incorporación de más jóvenes, sino también por una mayor demanda de egresados, particularmente de técnicos superiores y bachilleres que retornarán a las aulas en una lógica de educación permanente.

Tanto los estudiantes jóvenes como los que reingresan en programas de postítulos o postgrados, demandan una formación más diversificada que satisfaga sus intereses académicos, laborales y personales, para lo cual se requiere tener una oferta educativa más amplia, que implica también un incremento cualitativo de la docencia universitaria.

Una de las formas de ampliar la oferta y optimizar recursos atendiendo a las restricciones presupuestarias que tienen las instituciones de educación superior, es a través de la articulación horizontal y la instauración de opciones de movilidad e intercambio estudiantil entre entidades académicamente solventes.

Por “movilidad estudiantil” se entiende el proceso de transferencia de un alumno o alumna de un programa a otro, o bien de articulación vertical u horizontal de los estudios. En estricto rigor la movilidad puede ser interna si se da entre programas diferentes de una misma institución o externa si se presenta entre dos o más instituciones². Asimismo, en consideración a las

² La movilidad puede ser de continuidad, complemento o suplemento de los estudios, opciones que no son excluyentes entre sí. La continuidad supone el reconocimiento de los estudios realizados en un programa, carrera o entidad en otra que lo acoge. Por ejemplo, en caso que un alumno termina sus estudios de técnico en una institución y continúa los estudios profesionales en otra o que realiza su pregrado en una universidad y su postgrado

ventajas que en la actualidad ofrece el desarrollo tecnológico y de las comunicaciones, la movilidad estudiantil puede también tener carácter virtual.

El “intercambio estudiantil”, por otra parte, corresponde a la transferencia de estudiantes entre dos o más entidades, sobre la base de acuerdos interinstitucionales preestablecidos. Ello permite, por ejemplo, que los alumnos puedan realizar estadas o parte de su carrera en otra institución.

La movilidad y el intercambio estudiantil no solo enriquecen la formación individual de los estudiantes, sino que, además, permite a las universidades lograr una mayor especialización en ciertas áreas de excelencia que tienen altos costos de implementación y que, a veces, disponen de una mayor capacidad de utilización de recursos. Esta modalidad permite, también, impartir mancomunadamente asignaturas de alta especialización que son demandadas por un número reducido de estudiantes en cada universidad, con los consiguientes ahorros institucionales.

La movilidad estudiantil también ayuda a variar los modelos de conocimiento, lo cual resulta coadyuvante para el aseguramiento de la calidad, permite el desarrollo institucional y abre la posibilidad que estudiantes sean críticos en el proceso de internacionalización. La movilidad estudiantil permite, además, buscar un mejor entendimiento desde cada país o territorio respecto de otros, de acuerdo a sus características culturales, económicas y sociales.

Varias instituciones de educación superior de América Latina, han incorporado programas de intercambio a nivel internacional en el pregrado, incrementando la formación integral de sus estudiantes; sin embargo, la experiencia hasta ahora ha sido limitada.

A pesar que no hay evaluaciones sistemáticas del intercambio se sabe que los participantes en proceso de movilidad adquieren múltiples visiones para establecer diálogos constructivos y proponer significados e interpretaciones conjuntas y que permite además una formación interdisciplinaria de tipo genérico; que favorece la equidad y contribuye al desarrollo social en el contexto de un proyecto país. Se podría decir que el impacto de la movilidad se ubica en un ámbito cualitativo, ya que una evaluación cuantitativa es difícil, dadas las diferencias y dificultades que involucran las distintas realidades universitarias.

1.2 Condiciones del contexto

La movilidad y el intercambio estudiantil se dan en un contexto de las políticas y los procesos de internacionalización de las universidades que a su vez forma parte de un fenómeno más amplio de globalización económica y de mundialización cultural.

Así también, como es sabido, los procesos de globalización de las eco-

en otra. La “movilidad de complemento” es aquella en que el estudiante completa su programa en otra unidad o institución debido a que no se ofrece en su entidad de origen o porque las opciones ofrecidas no satisfacen sus expectativas. La “movilidad de suplemento” es aquella en que el estudiante busca adicionar a su carrera regular otros estudios en otra unidad o institución que le brinden mejores oportunidades de formación.

nomías y los acuerdos de libre comercio entre países han establecido criterios y normas para la comercialización de bienes y servicios, incluida la educación superior. De hecho, la educación es uno de los doce servicios principales y la educación superior es uno de los cinco subsectores de la educación incluidos en el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS)³.

Por otra parte desde la perspectiva de la movilidad estudiantil no se puede obviar el debate acerca de la liberalización y promoción del intercambio comercial de servicios de educación en la cual se presentan aspectos controversiales. Particularmente se discute si la educación es un bien transable o es un derecho, y surge el tema de las normativas internacionales y de la supervisión y control de calidad de los servicios de educación superior.

En este contexto se constata que en América Latina existe demanda por la movilidad y el intercambio estudiantil, particularmente en instituciones académicas del extranjero. Dicha demanda está condicionada por aspectos tales como el nivel de desarrollo alcanzado por cada país, la calidad de la institución, el clima, los recursos, la disponibilidad de becas o préstamos, la habitabilidad. Las limitaciones de idioma y las restricciones curriculares.

1.3 Nuevas formas de movilidad e intercambio

Como se ha señalado, la movilidad estudiantil también puede ser virtual.

Sobre este tema es importante tener como referente lo que ocurre en otras latitudes. Por ejemplo, en Europa, se ha planteado el Plan de Acción *e-learning* (2004-2006) para mejorar la calidad de los sistemas de educación, mediante el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación. En dicho Plan, el aprendizaje electrónico (*e-learning*) se define como “*la utilización de las nuevas tecnologías multimediales y de Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia (Movilidad Virtual)*”. Para lograr una mejor integración de la dimensión virtual en la educación superior europea ha sido necesario fomentar el desarrollo de nuevos modelos organizativos de educación superior como son los “*campa virtuales*”, el “*Programa Erasmus*” y el “*Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*” (ECTS). Por otra parte, en América Latina las experiencias del “*Proyecto 6x4*” y el “*Programa Tuning*” pueden ser un anticipo de acuerdos generales futuros.

En el mundo actual, en la medida que las instituciones universitarias repartidas por todo el planeta aumenten la oferta de cursos basados en las nuevas tecnologías, irá emergiendo una nueva forma de acercarse al conocimiento y, por lo tanto, una nueva economía del aprendizaje. Ante este nuevo marco, para poder existir con éxito en esta oferta global, las organizaciones educativas necesitan una estrategia de desarrollo apropiada. Es así como

³ Se pueden consultar al respecto los trabajos de IESALC/UNESCO sobre nuevos proveedores y particularmente para Chile a González, Luis Eduardo, “Nuevos Proveedores para la Educación Superior. El caso de Chile”, Caracas IESALC-UNESCO 2004.

muchas instituciones universitarias desarrollan objetos de aprendizaje, mientras que otras liberan sus contenidos (MIT).

Todo lo anterior conduce a afirmar que la movilidad de contenidos ya ha comenzado y como es en la dimensión virtual no se puede detener.

Adicionalmente han surgido nuevos proveedores de educación superior (empresas multinacionales, universidades corporativas y empresas de medios de comunicación) que presentan nuevas formas de proporcionar educación, generando una mayor diversificación de los diplomas universitarios y un aumento de la oferta de educación continua a través de las fronteras nacionales, asociada a un incremento de la inversión privada. Ello ha producido un aumento de la movilidad nacional e internacional de los estudiantes.

Como se observa, hay muchas formas de hacer movilidad estudiantil y es necesario utilizar las que tienen mayor impacto y a menor costo, y una de estas podría ser la movilidad virtual ya que de hecho hay recursos de las TICs subutilizados. Entonces es necesario aprovechar la inercia de esta movilidad, crear anillos de cooperación alrededor del campo virtual, compartir objetos de aprendizaje, espacios de trabajo y aprendizajes colaborativos. Una vez conseguida la movilidad virtual se podrá completar esta realidad con la movilidad real. Para ello los contenidos ya no serán una traba y existirán conocimientos e intercambio previo.

1.4 Un modelo de movilidad estudiantil

Para que un sistema de movilidad funcione bien y sea eficiente se requiere que sea simple, de bajo costo, que exista un acuerdo de las partes, antes de iniciar el proceso (estudiante, universidad anfitriona y de origen) que se dé una certificación de los estudios después de la movilidad, que haya formalidad y reconocimiento, y que existan sistemas de ayudas. Todo ello puede darse en un amplio espectro que va desde del bilateralismo al multilateralismo.

De ahí la importancia de establecer con claridad la metodología y los procedimientos que conducen a la movilidad, a sustentarse en estructuras curriculares comunes. En función de lo señalado se debe promover la conformación de redes de universidades con coordinadores institucionales, con flujo de información y canales expeditos, y darle a las alianzas criterios explícitos de formalización. Asimismo, para llegar al establecimiento de este proceso es necesario estudiar cada una de las variables vinculadas al proceso incluyendo: la organización al interior de la institución; la definición del crédito académico; las compatibilidades en las estructuras curriculares inter e intrauniversidades, aspectos todos dentro del marco de una política de internacionalización en la institución.

También es necesario precisar el significado que la movilidad tiene para los diferentes actores involucrados: estudiantes, académicos y para la institución en su conjunto. Las universidades deben tener claridad en la filosofía institucional y en las condiciones para poder participar. Se necesita por tanto repensar conceptos de universidad, de académicos, pues la búsqueda de soluciones de fondo ayudará a que la movilidad sea posible y flexible, dejando



espacios para una incertidumbre constructiva. Asimismo, es necesaria la preparación para la instalación de una cultura para la movilidad. Para ello se requiere relevar la relación sistémica entre misión de la universidad, su proyecto institucional y los proyectos operativos a nivel de facultades, departamentos o escuelas que se constituyen en el soporte que guía y fundamenta los criterios de selección de estudiantes académicos y las ofertas académicas como elementos que conforman los procesos de intercambio estudiantil y académico.

De igual manera, para que la movilidad estudiantil funcione adecuadamente se deben definir con antelación los objetivos instrumentales, las demandas de inversión (análisis costo/beneficio) y asignar los recursos. Para ello se requiere adaptabilidad al cambio, contar con un ambiente cultural más completo, desarrollar redes y disponer de una buena organización y de condiciones normativas para el reconocimiento de estudios y la doble titulación, todo lo cual implica un proceso de profesionalización de la gestión.

Por tanto, entre los factores claves de un sistema de movilidad está el apoyo económico generado con recursos propios u obtenidos externamente, la promoción oportuna y adecuada de los programas, los mecanismos normativos y curriculares para el reconocimiento y validación de los estudios, un sistema de créditos armonizado y asegurar la participación de estudiantes, equipos académicos y los coordinadores tanto de la institución de origen como de la universidad anfitriona.

En función de lo señalado, las obligaciones de las instituciones de origen son: seleccionar al estudiante, negociar, aprobar, modificar el programa de estudio previsto, registrar el programa a cursar con el sistema de calificaciones, generar financiamiento para el estudiante, asegurar que la universidad anfitriona está en condiciones de recibir al estudiante, acordar armonización en el reconocimiento de créditos cursados, brindar asistencia al estudiante antes, durante y después.

Por otra parte, las obligaciones de la institución de destino son: negociar y autorizar el programa de estudios, asegurar que el estudiante reciba asistencia y accesibilidad, aconsejar al estudiante, acordar armonización en el reconocimiento de créditos cursados, certificación oficial del programa de estudios cursado, informar acerca del avance del estudiante.

A partir de la revisión realizada y en concordancia con los requerimientos de efectividad se propone el Modelo de Davis. Como todo modelo, el de movilidad estudiantil es una representación de la realidad, que facilita el análisis de cómo opera esta realidad y los factores que influyen en la operación, entre los cuales se señalan: el contexto, la internacionalización de las universidades y el requerimiento de efectividad.

El modelo de Davis contempla tres elementos básicos: Dinámica, Demografía y Dirección.

- Dinámica (Qué) Cada institución tiene su propio conjunto de dinámicas que determinan sus estrategias de internacionalización: Misión, Fortalezas y Debilidades de sus Programas, Personal, Finanzas, Organización, Imagen e Identidad, Tendencias y Oportunidades, Estructura Curricular.

- Demografía (Quién) Recursos Humanos involucrados en el diseño, promoción, administración de la movilidad estudiantil, composición de la matrícula y cuerpo docente.
- Dirección (Dónde, Cuándo, Cómo) La combinación de la dinámica y la demografía determinan la dirección de la movilidad estudiantil.

En relación a la oferta en este modelo se establecen entre otros factores el idioma, la adaptación curricular, el enriquecimiento disciplinario, los programas académicos de alta calidad, la integración de la movilidad en la cultura organizacional. La demanda, por su parte, depende de la composición del cuerpo estudiantil y académico, de las características de la institución, de la flexibilidad del currículum, de la disponibilidad de becas y ayuda estudiantil y el grado de compromiso de los académicos.

1.5 Cambios curriculares asociados a la movilidad

Las universidades son instituciones que responden a las demandas de la educación superior, pero además son entidades culturales, no neutrales. Es así como toda innovación educacional es un vehículo de teorías explícitas e implícitas, donde se expresan preconcepciones, creencias y mitos sobre el quehacer universitario. Asimismo, el currículum tiene un carácter idiosincrásico donde entran en juego todas las concepciones que permiten seleccionar los saberes fundamentales y su relación con la organización. Por tanto el intercambio y la movilidad deben estar sustentados en estructuras curriculares comunes, para lo cual se requiere flexibilizar los currículos al interior de las universidades (carreras) e interuniversidades.

En tal sentido resulta funcional el modelo de organización curricular basado en competencias: y un diseño curricular modular que contemple situación problema, actividades y cualidades e indicadores evaluativos. Por tanto, el Proyecto Institucional debiera ser un instrumento más permeable de lo que es actualmente.

El enfoque curricular basado en competencias ha logrado una alta aceptación en la región ya que permite una vinculación entre el conocimiento disciplinar y su utilización y una fácil adaptación a diferentes modelos curriculares. Cabe señalar que aún existe poca claridad respecto a cómo se operacionaliza el currículum y no está claro quiénes son los informantes claves para la especificación de competencias. Por otra parte, se constata la debilidad en cuanto a competencias básicas en los estudiantes que ingresan a la universidad y la necesidad de diferenciar distintos tipos de competencias y no centrarlas únicamente en lo laboral.

En consecuencia se requiere estudiar, investigar y sistematizar sobre la aplicación de las competencias a partir de las experiencias realizadas, lo que implica que hay muchos interrogantes por resolver. Asimismo, es necesario preparar a los docentes para que se adapten al nuevo paradigma de la educación basada en competencias. En particular cómo puede integrar los diversos dominios y disciplinas para el logro de determinadas competencias, de modo de lograr el equilibrio entre la disciplina y la práctica. Paulatinamente se



debe preparar al profesor para resignificar, recontextualizar y readaptar el saber y así desarrollar competencias.

Otro aspecto relevante en esta perspectiva es la definición e implementación de un sistema de créditos transferibles. Para ello en general existen dos opciones: la de considerarlo como carga académica del estudiante (medida del tiempo que el estudiante dedica al trabajo académico); o bien, como medida del tiempo del docente (tiempo de dedicación a sesiones presenciales). En el caso chileno se ha trabajado en el Consejo de Rectores con un conjunto de universidades para establecer un modelo común, siendo la primera alternativa la más frecuente en el país. Entre otros productos el grupo de trabajo ha diseñado un manual para medir la carga real del estudiante utilizando tanto lo que se denomina “bitácora del estudiante”, como una encuesta a docentes y alumnos. Sin embargo, no hay información sobre la relación con el nivel del logro de los aprendizajes.

Dado que los créditos no son un indicador suficiente de la naturaleza y nivel de logro de los aprendizajes, se plantea la posibilidad de medir no solo el tiempo y la dedicación requerida en una asignatura, sino que el reconocimiento y la certificación de las competencias adquiridas en ese lapso. Es así como surgen algunos aspectos críticos en la relación entre créditos y competencias. Por ejemplo, la necesidad que el crédito mida no solo la cantidad sino también la calidad del aprendizaje. Asimismo, en el Sistema de Créditos se trabaja con el supuesto de un currículo constituido por asignaturas y no en una estructura modular basada en competencias, todo lo cual representa un desafío para el Sistema de Crédito a futuro. En tal sentido para la movilidad estudiantil podría ser suficiente la certificación de las competencias, sin importar el tiempo. De hecho, si hay formación por competencias, hay tiempo virtual, sincrónico y asincrónico, no solamente tiempo cronológico. Por ello se podría pensar en trabajar con marcos conceptuales diferentes, que incluso permitirían eliminar los créditos. Para ello la certificación resulta fundamental y podría estar estructurada por áreas integradas. Como se sabe, el crédito es meramente instrumental y no un fin, por tanto es necesario definir qué tipo de herramienta es, y qué objetivos cumple. A la luz de lo anterior para efectos de la movilidad y el intercambio estudiantil se podría considerar un sistema de crédito homologable y diferenciado.

1.6 Percepción de los estudiantes sobre la movilidad

Además de establecer los aspectos referenciales sobre movilidad resulta relevante conocer la percepción que tienen los propios estudiantes al respecto. Para este fin se aplicó en el caso chileno una encuesta a 353 estudiantes de ocho universidades sobre el conocimiento de programas de movilidad estudiantil en particular del programa del Consorcio de las Universidades Estatales (MEC) determinando la valoración, expectativas, motivación y evaluación de los programas de movilidad.

Los resultados indican que para todos es muy importante la movilidad. La mitad identifica programas de movilidad y reconocen que existe una buena promoción. Sin embargo, solo un 12% de los alumnos de las entida-

des estatales señala conocer el Programa MEC. Además, la movilidad nacional tiene una valoración similar que la movilidad internacional. Sin embargo, solo un tercio tiene interés en participar y piensan que no serán aceptados. La gran mayoría de los alumnos (80%) valora el conocer otras realidades más allá de su universidad y le gustaría tener contacto con estudiantes de otras universidades del país y dos tercios piensan que ello es de relevancia para su formación profesional. No obstante, dos tercios piensan que el reconocimiento de créditos es poco probable.

1.7 Experiencias de intercambio y movilidad estudiantil

Como una forma de visualizar lo que ocurre en la práctica de la movilidad y el intercambio estudiantil se consideran tres experiencias significativas. Los programas de carácter piloto realizados en Chile, la experiencia de Europa y el caso del Programa Internacional de Movilidad Estudiantil de las Universidades de CINDA.

Los programas de movilidad e intercambio en Chile

En Chile se destacan tres programas de intercambio estudiantil: el del Consorcio de Escuelas de Trabajo Social, el de las carreras de Biología Marina y el Programa del Consorcio de las Universidades Estatales, los cuales se describen a continuación.

Consortio de Escuelas de Trabajo Social. En la experiencia que incluye a diez universidades chilenas se destacan como fortalezas el compromiso y el trabajo conjunto y como debilidades la carencia de una mirada común de créditos, las diferencias en las concepciones y construcción del currículo, por ejemplo, las asignaturas básicas de las carreras.

Carreras de Biología Marina. El proyecto que funciona al alero de ANBIMA⁴, que tomó en sus manos un análisis de las características básicas de las carreras. Participan en este proyecto seis universidades de un total de ocho que ofrecen la carrera en el marco de instituciones del Consejo de Rectores. Para lo cual fue necesario definir un perfil profesional básico común, compartir recursos, facilitar la movilidad de profesores. La movilidad en este caso opera por cuatro vías: los tesistas, el intercambio para cursar semestres completos en otra universidad, o bien la participación en cursos intensivos en períodos de verano u otros y la movilidad de profesores. Como resultados se espera definir las habilidades y competencias y socializar estas competencias. A la fecha el programa ha movilitado 160 estudiantes en las distintas modalidades.

Programa del Consorcio de Universidades Estatales. Se trata de un proyecto institucionalizado iniciado en el año 2002 y en el cual han participado 163 alumnos de 15 universidades. El Programa en forma global impulsa la

⁴ Asociación Nacional de Carreras de Biología Marina.



movilidad y por ello plantea la convergencia y armonización de los planes de estudio. Como fortalezas se pueden señalar el enriquecimiento personal, y expansión de pensamiento, entre otras. Como debilidades la falta de conocimiento entre profesores y alumnos; falta de manejo y mecanismos para establecer las vacantes, temas presupuestarios.

Los programas de movilidad e intercambio en Europa

En Europa los programas Erasmus y Sócrates han permitido movilizar a un millón de estudiantes. El Acuerdo de Bolonia se tradujo en la estandarización de grados y títulos, la medición de la carga académica en créditos, los procesos de acreditación, la organización de los estudios superiores en dos ciclos (Bachiller y Maestría), la posibilidad de transferencia y reconocimiento de estudios, y el surgimiento del suplemento del diplomado, que da cuenta de las competencias y la trayectoria académica de los estudiantes. El proyecto ha contribuido al desarrollo académico y científico, y a la consolidación de la “ciudadanía europea”. La propuesta de Bolonia ha abierto nuevas posibilidades de colaboración en América Latina mediante programas que se desarrollan en ambos continentes.

La experiencia del Programa de movilidad estudiantil de CINDA

En el ámbito internacional, CINDA ha establecido un programa de intercambio estudiantil, coordinado en forma descentralizada por la Pontificia Universidad Católica del Perú. El propósito de este Programa es contribuir con el proceso de internacionalización de las universidades miembros del Centro, en el convencimiento de que la movilidad de estudiantes, tanto de pregrado como tesis, es un dinamizador de la internacionalización de las universidades. CINDA considera al intercambio estudiantil como un medio efectivo de internacionalización de las universidades, destacándose que la movilidad de estudiantes entre universidades de Norteamérica, Asia y Europa es mayor a la que se realiza entre universidades de Latinoamérica. Para fomentar el intercambio, CINDA cuenta con los vínculos institucionales necesarios para hacer efectivo un programa de movilidad.

Es así como el Programa pretende convertir a CINDA en un espacio de movilidad académica internacional. Asimismo, se plantea impulsar la cooperación interinstitucional en el campo de la educación superior y fomentar su internacionalización. Por otra parte, se promueve el brindar a los estudiantes la oportunidad de tener una experiencia académica internacional durante su formación de pregrado. La experiencia muestra que el programa ha sido exitoso, habiendo movilizado 44 estudiantes en el primer año, 54 en el segundo y 88 en el tercero y pretende movilizar, en el mediano plazo, a 300 alumnos por año.

Entre los casos del Programa de CINDA que se detallan en el presente libro está el de la *Pontificia Universidad Católica del Perú* que coordina el Programa; la *Universidad de Panamá*; la *Escuela Superior Politécnica del Litoral*, ESPOL, Ecuador; la *Universidad del Norte*, en Barranquilla, Colombia, y la *Universidad de Talca*, Chile.

Los estudiantes que participan en el Programa de CINDA reciben entre otros beneficios la beca “integración regional” y un crédito institucional. Entre los desafíos que se ha propuesto está la evaluación del impacto (diseño de indicadores), lograr una mayor precisión de los objetivos del Programa, y un incremento de movilidad internacional al 10% de la matrícula de pregrado en el año 2010.

1.8 Logros, dificultades y propuestas

Sobre la base de reflexión conceptual y del análisis de las experiencias se puede establecer, a manera de conclusión, un conjunto de logros concretos, ciertas dificultades que es necesario superar así como también desafíos y propuestas para mejorar la situación actual. A continuación se sintetizan estos tres aspectos.

Logros

Los antecedentes muestran que se ha desarrollado en la región un conjunto de experiencias interesantes de intercambio y movilidad estudiantil posibles de replicar. De ellas se desprende que existen logros importantes.

Entre ellos destaca el hecho que exista consenso en la importancia de la movilidad estudiantil y el interés por incrementar su desarrollo a nivel intra-institucional, nacional e internacional.

La experiencia demuestra lo valioso del intercambio para el desarrollo personal y académico de los estudiantes al conocer diferentes realidades tanto del propio país como de otros países. En general se ha podido comprobar que siempre el estudiante se beneficia con el intercambio, particularmente en sus competencias transversales, todo lo cual contribuye a acrecentar la identidad latinoamericana.

Dificultades

También se ha podido verificar que existen dificultades y problemas de distinta naturaleza. Algunos son de carácter más conceptual, como los derivados de la compatibilización y armonización tanto curricular como de la estructura de los estudios.

Otras dificultades y problemas se refieren a las condiciones del intercambio, como son los celos y desconfianzas tanto institucionales como de los propios estudiantes que no confían en el reconocimiento de su trabajo académico fuera de su institución.

De igual modo hay dificultades en las formas de intercambio debido a que las condiciones institucionales para el intercambio y movilidad (académicas, financieras, administrativas, etc.) no están siempre claras. A ello se suman las dificultades para institucionalizar el proceso, los problemas burocráticos para el reconocimiento de estudios y en general para su implementación, por lo cual las universidades son a veces más reactivas a las demandas. A lo anterior se suma la carencia de una línea de financiamiento



estable para el desarrollo del proceso y las dificultades del manejo de idiomas.

Desafíos y propuestas

En el plano más conceptual se propone

- Profundizar la conceptualización del intercambio y la movilidad estudiantil ya que existen diferentes enfoques. Además, se sugiere fomentar la movilidad intrainstitucional y nacional, utilizando la movilidad estudiantil como una forma de reenfoque del proyecto educativo institucional y el de los proyectos personales de los alumnos. Para ello es necesario tener claro la misión, y la visión institucional para determinar los propósitos de la movilidad estudiantil.
- Elaborar un marco referencial respecto a los conceptos de cooperación, complementariedad e integración en relación a los intercambios y la cooperación internacional. Por ello, es importante replantearse y resignificar la formación profesional en cada país y en las instituciones formadoras de profesionales. Se requiere incrementar el diálogo entre las carreras profesionales, incorporando estudiantes, directivos, autoridades y empleadores.
- Concordar en un modelo curricular flexible, abierto, integrador, que cautele el sello o identidad institucional. Esto implica: revisar los currículos de formación, acogiendo las debilidades detectadas en los procesos de Acreditación Institucional o de Carreras; diseñar programas remediales que disminuyan la repitencia, la deserción y la prolongación innecesaria de años de estudio; generar salidas intermedias; y articular el pre y postgrado. Asimismo, se requiere capacitar a los docentes en pedagogía universitaria.
- Socializar al interior de las universidades, las demandas de la sociedad del conocimiento, los nuevos desafíos para la formación de profesionales con el fin de determinar criterios claros sobre los requisitos y propósitos de la movilidad estudiantil.
- Considerar la cooperación para la movilidad y el intercambio, como una forma de avanzar al desarrollo institucional, resignificando los nuevos roles de las diferentes funciones universitarias, nuevas formas de gestionar el currículo, de acoger las demandas sociales de los sectores productivos, aprovechando el aporte de las TIC's e incorporando el enfoque de competencias.

En cuanto a las condiciones del intercambio se propone

- Generar flexibilidad curricular que haga viable la movilidad estudiantil, y centre los programas en los valores, en el desarrollo personal. Asociada a la estructura curricular, y en la fase de selección, organización de los contenidos y resultados de aprendizaje y la movilidad estudiantil debiera ir unida al Sistema de Créditos que permitan el reconocimiento



de las actividades curriculares cursadas en otras instituciones formadoras. En tal sentido se reconoce que el Sistema de Créditos es una buena herramienta de comparabilidad y compatibilidad de los periodos de aprendizaje, lo cual orienta a considerar los perfiles, las competencias/ aprendizajes y el nivel de logro requerido para el reconocimiento de cualificaciones o convalidaciones.

- Asociar las actualizaciones curriculares a los cambios que están ocurriendo en el plano científico y social. Para estos efectos, debiera orientarse el currículo para la formación y reconversión laboral. El enfoque por competencias puede generar indicadores que permiten medir los objetivos de la movilidad. En función de ellos es indispensable preparar a los docentes para que se adapten al nuevo paradigma de la educación basada en competencias y para que puedan integrar los diversos dominios y disciplinas para el logro de determinadas competencias de modo de resignificar, recontextualizar y readaptar el saber. Asimismo, es necesario formar a los académicos para fomentar la movilidad
- Establecer una gestión institucional, que permita que la movilidad se inserte en el desarrollo institucional, que responda a su filosofía, a la construcción cultural que la sustenta, a las normativas establecidas y a las estructuras creadas para organizar los procesos de movilidad e intercambio. Por tanto, se requiere un abordaje transversal que implica readaptación de los saberes, principios, creencias, para otorgar un énfasis globalizador que considere aspectos cuanti-cualitativos. En consonancia con lo anterior la experiencia indica la necesidad de transitar desde lo espontáneo a lo formal. También es necesario definir formas de evaluación del intercambio en especial de carácter cualitativo como también se precisa incorporar de indicadores de calidad, de logro e impacto, a fin de fortalecer las instituciones y perfeccionar los procesos. En función de ello se debe incluir la movilidad en los planes de gestión.

Con respecto a las formas de intercambio se plantea

- Considerar, por sobre el modelo de movilidad e intercambio estudiantil, las bases sobre cómo se debe operar, en relación al contexto (mundialización, internacionalización, acuerdos y tratados en educación superior y sus consecuencias) y en los factores y objetivos que los impulsan. A partir de ellos se generan requerimientos de efectividad (como el Modelo Davis) y surge la importancia del trabajo en redes, que favorecen la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad y la igualdad entre asociados.
- Crear o fortalecer las oficinas de relaciones internacionales de las universidades de modo que tengan objetivos claros y explícitos, un plan operativo y estratégico de cada universidad.
- Incorporar además la movilidad virtual (*e-learning*) haciendo un uso más eficaz de las TIC's para compartir espacios de intercambio (anillos de cooperación alrededor de campos virtuales).



Capítulo I:
ASPECTOS REFERENCIALES
DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y ARTICULACIÓN HORIZONTAL ENTRE LAS UNIVERSIDADES: CONCEPTOS Y ALCANCES

MARÍA ZÚNIGA*
ROSARIO CARRASCO**
MARIO LETELIER***
ÁLVARO POBLETE****

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los roles que se espera que juegue el sistema educativo, en el contexto global, es la formación de hombres y mujeres que se inserten efectivamente en la comunidad internacional, con capacidades, conocimientos y habilidades acordes con las exigencias de los nuevos tiempos. Para que esto sea posible, pareciera que las instituciones en lo que son hoy día, necesitarían revisarse y reconocer que, probablemente, sus propósitos, estructuras, recursos y formas de acción no son lo suficientemente flexibles, abiertas y ágiles, para estar disponibles para este gran desafío.

Reconocer en la misión, visión, políticas y planes institucionales de desarrollo, la importancia estratégica de la cooperación y el intercambio, permite el diseño de políticas específicas que impulsen estas actividades. A su vez, este reconocimiento permite definir objetivos, metas, prioridades, tipo de actividades, participantes, posibles socios y recursos que contribuyen al desarrollo de la institución, y al logro de los propósitos y objetivos institucionales en un contexto demandante, como el actual. En una situación colectiva, como la que se está abordando, los conceptos de **integración, intercambio, cooperación y movilidad** adquieren relevancia.

A continuación se describen estos conceptos:

* Directora del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.
** Analista del Centro de Investigación y Creatividad en Educación Superior (CICES), de la Universidad de Santiago de Chile.
*** Director del Centro de Investigación y Creatividad en Educación Superior (CICES), de la Universidad de Santiago de Chile.
**** Director del Departamento de Ciencias Básicas, de la Universidad de Los Lagos.

La **integración** constituye en las organizaciones, según Villalba (1997), citado por Rincón (1998)¹, una estrategia orientada a sumar capacidades con el fin de mejorar el rendimiento o incrementar el beneficio de las mismas y competir en mejores condiciones. Es importante remarcar que se trata de una situación de complementariedad entre los actores que se integran, en la que se desdibujan los límites organizacionales que antes los separaban.

El **intercambio** parte de varias premisas, entre las que destacan: 1. es necesaria la existencia de al menos dos partes; 2. cada parte tiene algo de valor para la otra; 3. las partes pueden comunicarse entre sí, y 4. las partes tienen la posibilidad autónoma de elección. Un aspecto significativo radica en la posibilidad de realizar transacciones o acuerdos para ceder de manera voluntaria objetos de valor a cambio de otros objetos de valor.

La **cooperación** se entiende como una estrategia que presenta las ventajas de la integración, en el sentido del incremento de las capacidades competitivas a través del incremento de la productividad, manteniendo la independencia organizacional bajo los cuales opera el intercambio. La cooperación aparece, fundamentalmente, como un proceso que consiste en la ampliación de las relaciones de una institución, orientándose hacia la obtención de metas de interés común. Dos aspectos que se derivan de este proceso habría que subrayar: 1) la cooperación ayuda a las instituciones en la búsqueda de un estado de sintonía con la situación actual y futura, y 2) la oportunidad de apertura, que se ofrece la institución a sí misma en la relación con terceros. Por otra parte, habría que señalar que la cooperación, en el caso universitario, comprendería la creación de instancias de regulación suprauniversitaria.

La cooperación es un elemento fundamental para la reforma del sistema de educación superior, ya que fortalece la apertura y el impulso al trabajo conjunto, dinámico, en todas direcciones y niveles, facilitando un mejor aprovechamiento de los recursos existentes y mejorando la calidad de los servicios educativos ofrecidos por las instituciones.

En el marco de esta reflexión, la **movilidad estudiantil** aparece como un instrumento fundamental, de expresión concreta de cooperación e intercambio. La movilidad estudiantil facilita la interacción con sistemas culturales y educativos distintos, fomenta procesos de flexibilización por la exposición a otros modelos y métodos pedagógicos, permite el conocimiento directo de realidades, valores y costumbres diferentes y favorece los contactos con pares académicos.

Se hace cada vez más visible que toda estrategia para fortalecer la educación superior deberá dar un lugar prioritario a las estrategias de apertura institucional y fomento del intercambio y la cooperación, entre las instituciones, tanto a nivel nacional como internacional. El ejemplo, quizás más claro, lo constituye el espacio europeo de educación superior.

¹ Rincón, J. (1998), Cooperación del Personal Académico: Mecanismo para la integración del Sistema Universitario Nacional. Universidad Simón Rodríguez, Venezuela.

Una mirada rápida al nuevo entorno permite retener algunos aspectos que pueden ayudar a comprender mejor el sentido de esta nueva forma de ser y de hacer en que se ven cada día más involucradas las instituciones de educación superior.

1.1 Sociedad del conocimiento

La articulación de los factores que se señalan a continuación, han resultado en una nueva sociedad, la “sociedad del conocimiento”, en la que el desarrollo e intercambio de saberes entre las personas es su más importante motor de progreso. Es una sociedad en la que el poder se encuentra en el conocimiento y por lo tanto requiere de una nueva organización del trabajo, de nuevas relaciones económicas y de nuevas dinámicas de aprendizaje.

Principales señales de este paradigma

a. Globalización

La globalización aparece normalmente como un fenómeno que se asimila a acuerdos de libre comercio, integración económica, alianzas entre sectores de servicios o productivos. Sin embargo, lo importante del proceso es que permita que el conocimiento circule libremente, estimulando formas de inserción en ámbitos sociales muy distintos.

b. Innovación e investigación

El mayor avance científico y tecnológico ha motivado el desarrollo de capacidades cada vez más orientadas a la investigación y generación de conocimiento. El producto de estos comportamientos es una variedad de bienes y servicios que están disponibles en el mercado, el que a su vez, se ha globalizado.

c. Nuevas tecnologías de información y comunicación

El desarrollo y el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, en particular Internet, han alterado profundamente las formas de aprendizaje y de comunicación, los espacios y tiempos comprometidos en estos procesos, abriendo paso a una sociedad global, en la que se puede interactuar con otros, aun en espacios geográfico y culturalmente muy distantes.

d. Introducción de un nuevo factor de producción

En los años 50, el intercambio comercial internacional concentraba dos tercios en producción primaria. A fines de los 90, esta producción era apenas un tercio, en tanto que el diseño de ingeniería, la inversión en recursos humanos, especialmente para la producción de bienes de alta tecnología, alcanzaba casi el 85% del precio final del producto. En los últimos años, el conocimiento se ha convertido en un recurso estratégico para cualquier tipo de organización. En el ámbito de los negocios, la gestión del conocimiento crea valor y diferencia los productos y servicios de una empresa o institución. El conocimiento se ha convertido en un intangible que genera valor.



e. Estímulo al aprendizaje

El hecho que las personas aprendan de sus propias experiencias, las compartan con sus pares y reflexionen al amparo de su organización, constituye, hoy en día, una estrategia de aprendizaje para el cambio. Aprender de los otros es uno de los desafíos de mayor trascendencia en la gestión de las organizaciones, específicamente en las instituciones orientadas a la formación de profesionales, de capital cultural.

En este mismo ámbito, junto al desarrollo científico y los cambios observados en la estructura del empleo, las instituciones han dado paso a lo que se ha denominado educación permanente, subrayando el papel del conocimiento y de las competencias, las que continuamente deben ir mejorando y ajustando a los requerimientos del cada vez más competitivo mundo del trabajo.

En el caso de Latinoamérica no se está avanzando al mismo ritmo que los países desarrollados en los procesos de investigación, innovación e incremento tecnológico. Existe un rezago también en preparación académica, los procesos de aprendizaje se llevan a cabo con metodologías y técnicas tradicionales. Los medios formales de educación están apuntando hacia el cambio, pero más lentamente que los países desarrollados.

En América Latina, en relación al tema del conocimiento, la literatura señala que se están desarrollando tres grandes líneas:

- En el sector académico-universitario se está trabajando en torno a mejoras en la capacidad de transmitir información documental y en torno a la capacidad de capital intelectual dentro de las universidades, introduciendo cambios profundos en el diseño de los currículos.
- En el sector empresarial se trata el flujo de información y el capital intelectual dentro de la empresa como medios que permiten crear valor y aumentar la competitividad y rentabilidad;
- En el sector educativo se están transformando o adaptando los currículos para el aprovechamiento y desarrollo de conocimiento por parte de los estudiantes.

1.2 Cooperación

Tal como se señaló en el apartado anterior, la educación superior ha experimentado cambios, tanto de naturaleza endógena como exógena. En ambas dimensiones se observa una constante: el establecimiento de **redes**, que consisten en articulaciones orientadas a la colaboración y apoyo mutuos para hacer frente a los requerimientos del desarrollo científico, tecnológico, social y cultural.

La **cooperación externa**, normalmente internacional, ha sido un instrumento importante de la política exterior destinada a promover los vínculos educativos y culturales, así como económico de los países. Tradicionalmente, la cooperación se ha manifestado Norte-Sur, pero hoy se observa una forma de evolución con una participación más activa entre los países de una



misma condición, y se evoluciona hacia una cooperación Sur-Sur, promoviéndose no solo los intercambios comerciales, sino también el desarrollo técnico y cultural.

La **cooperación internacional** se entendería como “la movilización de recursos financieros, técnicos y humanos para resolver problemas específicos del desarrollo, fomentar el bienestar y fortalecer las capacidades nacionales”². En esta forma de cooperación se pueden distinguir tres modalidades:

- La **cooperación científica-técnica** ha tenido un rol muy importante en la generación de recursos humanos y beneficia tanto el ámbito productivo como científico.
- La **cooperación económica-financiera**, como forma de cooperación internacional, a partir de la década de los 90, incluye el debate de problemáticas sobre pobreza extrema, la igualdad de género, la protección del medio ambiente, desarrollo sustentable y la elevación del nivel de vida para los sectores más vulnerables.
- La **cooperación educativa y cultural** se manifiesta principalmente como intercambio académico y está orientada a generar procesos de docencia, investigación, extensión y difusión cultural, apoyo a la administración, gestión y dirección de instituciones y programas académicos. Esto se lleva a cabo en el contexto de programas o proyectos entre instituciones educativas, sobre la base de la participación de estudiantes, académicos, administradores y directivos de estas instituciones.

1.3 Modelos de cooperación e intercambio

La evolución de la cooperación universitaria internacional puede ser explicada a partir de dos modelos: el *modelo espontáneo* y el *modelo integrado*³.

- En el **modelo espontáneo**, la universidad concibe la cooperación internacional como un elemento externo, ajeno a la institución, que se desarrolla a través de una gestión pasiva, bajo la expectativa de ser financiada con recursos externos. Su impacto institucional es muy precario.
- En el **modelo integrado**, en cambio, la cooperación internacional constituye una parte integral de sus planes de desarrollo y del funcionamiento de la universidad. Para ello, existen objetivos y estrategias que permiten establecer con claridad el tipo de cooperación que se desea para la institución.

² Pérez, A., Sierra, I., Porrúa, M. A., Cooperación Técnica Internacional. México, 1998, p. 20.

³ Anuies, 1999, Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. XIV Reunión Ordinaria, Universidad de Colima.

La gestión institucional es activa, el financiamiento es mixto y los productos de la cooperación son estables. El modelo genera un mayor compromiso institucional y fortalecimiento de su funcionamiento.

Modelo circular:

Otras formas de concebir esta vinculación, alude al intercambio de profesores y estudiantes, en calidad de socios académicos. En este caso, cada institución se circunscribe a su área de influencia, existiendo un acento importante en lo académico, y reciprocidad en el servicio, y es lo que se conoce como *modelo circular tradicional*.

Modelo agresivo:

Una opción distinta, el *modelo agresivo*, considera la voluntad de las instituciones por reclutar a los mejores estudiantes de otras latitudes. Esta estrategia ofrece un servicio de alta calidad y profesores de gran prestigio. El énfasis está en captar el mercado de estudiantes y académicos. El número de socios es limitado pero estratégico.

Programas de contenidos locales:

Por otro lado, también se tienen opciones sobre la especificidad de los contenidos. En este caso, las instituciones desarrollan *programas de contenidos locales*, considerándolos como una ventaja comparativa sobre otras instituciones y/o regiones.

Estrategia de alineación:

La *estrategia de alineación*, que es otra forma de entender este campo, se refiere a las instituciones que optan por los estándares internacionales y los programas con contenido internacional. En este caso, la cooperación y el intercambio se realiza con aquellas instituciones homólogas, que cumplen con estándares de calidad internacional, compitiendo por estudiantes y perfiles determinados, y que se interesen en temáticas globales.

II. CONCEPCIÓN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

De manera general, por **movilidad** se entendería el movimiento de personas al interior o a través de las fronteras nacionales, ya sea que los estudiantes se movilicen a estudiar por un período o para tomar un programa completo de grado en otra universidad, o que los académicos realicen visitas, dentro de un acuerdo de cooperación más amplio. En este trabajo se utilizarán indistintamente los conceptos de movilidad e intercambio.

El concepto de movilidad no es nuevo. Se remonta a la aparición de las primeras universidades europeas, cuando tanto los académicos como los estudiantes se trasladaban libremente de una institución o de un país a otro, otorgando a la docencia de las instituciones formadoras un carácter global o transnacional (Lapiner, 1994, en Anuiés, 1999). Tradicionalmente, participa-

ban los académicos y posteriormente se han incluido a los directivos, para, en los últimos años, incorporar a los estudiantes.

La internacionalización de la educación superior lleva a entender que la movilidad es parte de un quehacer institucional específicamente planeado para generar “una política estratégica de largo plazo, que tiende al establecimiento de lazos, más allá de sus fronteras, con el propósito de generar movilidad o intercambio estudiantil, desarrollo del personal e innovación curricular” (Rudzki, E.J.R., 1992, en Zúñiga, M., Poblete, A., 2000).

La **movilidad internacional** es la modalidad que ha tenido mayor desarrollo, y en el caso de la experiencia latinoamericana, particularmente, en la relación Norte-Sur, por razones bastante obvias: los postulantes se han sentido atraídos por experiencias más consolidadas y en muchos casos con beneficios supletorios, como es la adquisición de una segunda lengua.

Tanto en el contexto internacional como nacional, se podría señalar que la movilidad se entiende como el medio que permite a un universitario participar en algún tipo de actividad académica o estudiantil en una institución diferente a la suya, manteniendo su condición de estudiante, dentro de una variedad de intercambio, como pasantías, cursos de idiomas, cursos especializados, prácticas laborales, entre otros.

En general, los programas de movilidad e intercambio, y específicamente los señalados en este documento, están orientados por ciertos criterios, como:

- **sentido de colaboración** de trabajo conjunto, de **potenciación** para abordar una tarea en la que todos pueden ganar. El estar solos o aislados en la sociedad parece difícil para las instituciones que salen a competir en un mercado en que hay otros que salen a captar el mismo sector de usuarios;
- **confianza y reciprocidad**: la confianza constituye una base sustantiva para los procesos de movilidad que se están impulsando en el sistema. Los “**socios**” deben confiar entre ellos, en los procesos y procedimientos que se ponen al servicio de la formación de los estudiantes;
- **transparencia**: el establecimiento de un lenguaje común, la comprensión relativamente unívoca del proceso, el establecimiento de procedimientos comunes, la confianza que se genera entre los miembros de una red o consorcio tienen por finalidad fomentar la transparencia del sistema. Este criterio es fundamental para el funcionamiento del sistema y especialmente para los usuarios.

2.1 Requisitos para implementar un sistema de intercambio estudiantil

Se tienen tres requisitos fundamentales:

- ***Decisión política de las instituciones***

La institución debe pronunciarse, dentro de su proyecto de desarrollo, sobre la implementación de un programa de movilidad estudiantil que permita apertura al sistema.

- **Aspiración estudiantil para realizar intercambios**

Detectar beneficios otorgados por los estudiantes para realizar intercambio (diferenciar entre alumnos que han realizado intercambio de aquellos que no lo han realizado).

- **Aseguramiento de la calidad**

La movilidad debe insertarse en una óptica de gestión institucional orientada al aseguramiento de la calidad. El control de calidad puede operar a través del establecimiento de objetivos y metas concretas en plazos definidos y realistas, con mecanismos e instrumentos que den cuenta de la dimensión cuantitativa y cualitativa del sistema y del impacto en los usuarios. Otros elementos que permiten operacionalizar este ámbito, se relacionan con:

- a) **Estructura organizacional y roles:** canalizar el intercambio a través de unidades claramente definidas, para evitar multiplicidad de funciones y centralizar información para coordinación y comunicación expedita, transparente a agentes institucionales internos y externos.
- b) **Recursos:** las instituciones deben apoyar con recursos financieros y otros, tanto receptores como emisores de estudiantes. La asignación de estos debe quedar suficientemente definida.
- c) **Procedimientos:** definición y difusión para reconocimiento de estudios (homologación y armonización).
- d) **Vigencia y adaptación a nuevos requisitos curriculares:** Cualquier programa de movilidad debe ser capaz de adaptar los procesos y procedimientos y ámbitos del programa a las necesidades educacionales y demandas de los campos ocupacionales.

2.2 Objetivos de los programas de intercambio y movilidad

La literatura muestra que los programas de intercambio, en general, obedecen a un objetivo mayor que es mejorar la formación de los recursos humanos, por la vía de mejorar la dimensión sociocultural, a través de experiencias que le permitan conjugar ciertos valores, como la diversidad, la solidaridad, en beneficio del desarrollo de los países.

La movilidad brinda distintos tipos de beneficios a los estudiantes y al sistema universitario:

Al estudiante, el intercambio brinda la oportunidad de integrarse a una comunidad distinta, multicultural, en el caso de ir más allá de su país, fomentando la noción de un mundo interdependiente. El contacto con el medio académico internacional aporta al enriquecimiento intelectual del estudiante, amplía sus horizontes, facilita su acceso a la transferencia del conocimiento producido, permite su interacción con sistemas culturales y educativos distintos, aprende de la vida cotidiana, valora su propio contexto y/o reafirma su identidad, entre otros aspectos.

En el contexto universitario propiamente tal, se promueve la flexibilidad académica y administrativa, la innovación curricular, por ejemplo.



Entre los objetivos que podrían considerarse en un programa de intercambio y movilidad en educación superior, señalados en los programas consultados y expuestos en este documento, se citan los siguientes:

- Fortalecer la cooperación interinstitucional, generando conocimiento mutuo y los procesos de integración
- Fomentar el desarrollo de una ciudadanía y visión solidaria de la educación, la cultura y la ciencia
- Promover, a través de la cooperación interuniversitaria, el desarrollo científico, intelectual y pedagógico que permita afrontar los requerimientos de la sociedad actual
- Desarrollar un sentido de identidad y valoración de la cultura del país y de la región
- Generar un sentido del desarrollo político, económico y social a partir del aporte profesional alcanzado.

Los objetivos antes señalados representan no solo políticas educativas e institucionales, sino también los logros esperados para los propios estudiantes adscritos a los programas de intercambio.

III. EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL E INTERCAMBIO

3.1 El caso europeo

¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior?

Es un proyecto, impulsado por la Unión Europea, para armonizar los sistemas universitarios europeos de manera que dispongan de una estructura homogénea de títulos de pregrado y postgrado. Pretende asumir una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua, fácilmente entendible por todos los Estados miembros.

Igualmente, intenta dotar al sistema universitario europeo de transparencia y calidad, mediante sistemas de evaluación, que favorezcan su atractivo y competitividad a nivel internacional.

Visualizando un itinerario del desarrollo del espacio europeo, se pueden distinguir los siguientes momentos:

- Programa Erasmus (1987)
- Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988): Principios fundamentales que orientan la vocación de la universidad.
Reclamo de una política general de equivalencia en materia de estatus, títulos, exámenes y concesión de becas
- Programa Piloto ECTS (1989)
- Programas Sócrates (1995/2000)

Algunas declaraciones gubernamentales planteadas en las siguientes reuniones:

- **La Sorbona (1998):** “Promover la convergencia entre los sistemas nacionales de educación superior”.
- **Bolonia (1999):** Europa del conocimiento; Sistema de titulaciones entendible y comparable, basado en 2 ciclos; créditos ECTS (acumulación y transferencia); movilidad estudiantil; cooperación europea para asegurar la calidad (criterios y metodologías).
- **Praga (2001):** Aprendizaje a lo largo de la vida; rol activo de las universidades; mecanismos de certificación y acreditación.
- **Berlín (2003):** primeros calendarios (2005-2010).

La Declaración de Bolonia (1999) constituye el marco de acción para los países de la Unión Europea, en una serie de temas, siendo estos: 1) la definición de perfiles de formación, 2) formación a partir de una serie de competencias, 3) reconocimiento de estudios, que permitan la cooperación entre las instituciones de los Estados miembros, particularmente sobre la base de un sistema de movilidad e intercambio de profesores, estudiantes y gestores.

Este marco de acción ha conducido al establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), entre otros aspectos.

Este sistema contiene uno de los aspectos centrales al proceso de movilidad y que radica en el concepto de **crédito**. El cálculo del crédito se hace sobre la base del *volumen de trabajo total que el estudiante debe realizar para superar la asignatura e incluye las horas de clase teóricas y prácticas; el esfuerzo dedicado al estudio; la preparación y realización de exámenes. Esta manera de valorar el crédito universitario se conecta con la idea de que el estudiante sea el centro y principal actor del sistema universitario europeo*. El Real Decreto 1125/2003 (BOE de 18/09/2003) establece el sistema universitario de créditos y calificaciones europeos.

El estudiante adquiere mayor protagonismo en este sistema, ya que es el principal actor, valorándose el esfuerzo que necesita realizar para superar las enseñanzas, no únicamente las horas de clase a las que debe asistir.

La Declaración de Praga menciona expresamente y tiene en cuenta los trabajos desarrollados por la Convención Europea de Instituciones de Educación Superior desarrollada en Salamanca, en marzo de 2001, y por la Convención de Estudiantes Universitarios Europeos reunidos en Göttenborg, también marzo de 2001.

Las principales medidas aluden los siguientes ámbitos:

- Adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable y entendible en toda Europa.
- Establecimiento de un sistema de titulaciones universitarias de dos ciclos (graduado y postgraduado).
- Establecimiento de una valoración del crédito universitario igual para todos los países europeos (“European credits transfer sistem” - ECTS).

- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores.
- Establecimiento de sistemas de evaluación de la calidad.
- Establecimiento de una dimensión europea en la educación superior.
- Promocionar el aprendizaje continuado (*lifelong learning*).
- Propiciar, como punto esencial, la participación de las universidades y de los estudiantes en todo el proceso.

Los programas de movilidad **Erasmus, Sócrates, Alban**, ente otros, han operado debido a la construcción de un cuerpo de medidas o procedimientos destinados a **garantizar explícitamente el reconocimiento académico de los estudios realizados** en las instituciones de destino, como parte de los estudios de la universidad de origen. Esto requiere del establecimiento de sistemas de calificaciones a alumnos fácilmente comparables y que permitan el cálculo del porcentaje de éxito de los estudiantes en cada asignatura. La experiencia muestra una participación en el programa de movilidad Sócrates-Erasmus de más de un millón de universitarios, más de 2.000 universidades de 30 países.

3.2 El contexto latinoamericano

Iberoamérica constituye un destino aún en desarrollo temprano en el ámbito de la movilidad estudiantil. El caso latinoamericano, bastante menos desarrollado que la Unión Europea, ha dado origen a múltiples iniciativas que vinculan a instituciones universitarias, constituyendo ámbitos nacionales o regionales de cooperación mutua en materias de desarrollo local, intercambio de experiencias, básicamente de profesores e investigadores. Más recientemente, y en menor medida, se han considerado los estudiantes. Por ello, un programa de movilidad de estudiantes en especial de pregrado no solo supone ampliar las oportunidades formativas de estos, sino además consolidar espacios institucionales transversales y sociales con una dimensión regional.

En la perspectiva señalada, surgen recomendaciones de las Cumbres Iberoamericanas de los Jefes de Estado y de Gobierno, que desde 1995 han señalado la necesidad de establecer colaboración en el campo de la cooperación universitaria. (Panamá 2000, Río 2000, Lima 2001, Madrid 2002, entre otras). En la primera y segunda Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de América Latina y el Caribe y la Unión Europea, (Río de Janeiro, 2000, Madrid, 2002), las declaraciones destacan el apoyo decidido a la cooperación universitaria, con el propósito de fomentar del intercambio de conocimientos, las iniciativas conjuntas y la movilidad de estudiantes. En ellas, se señala la necesidad de establecer un Espacio Común de Educación Superior Unión Europea-América Latina y el Caribe (UEALC). El plan 2000-2004 de esta última ha señalado de manera explícita el fomento a la movilidad de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo. Situación que vendría a emular la creación del espacio europeo.

Como consecuencia de lo manifestado por los jefes de gobierno, los ministerios de educación han venido trabajando en el desarrollo de una

agenda para fomentar la integración, movilidad de estudiantes, investigadores, docentes y gestores y la necesidad de avanzar en la comparación de los estudios superiores.

El Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) es una iniciativa de la OEA que partió en 2001/2002, constituye un aporte importante al desarrollo de una agenda de apoyo a la cooperación y movilidad académica. En el tiempo que lleva funcionando, el programa ha superado los resultados previstos en términos cuantitativos.

Sebastián, *op. cit.*, (2003), identifica un conjunto de organizaciones de diferente cobertura, en el contexto iberoamericano y latinoamericano que se orientan al fomento de intercambio de estudiantes y profesores. Entre estos aparecen la Asociación Universitaria Iberoamericana (AUIP) y la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD). La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), la red de Universidades Regionales Latinoamericanas (UREL), la Asociación de Universidades de América Latina asociadas a la Compañía de Jesús (AUSJAL) y la Asociación de Universidades de América Latina y el Caribe para la Integración (AUALCPI).

Con carácter subregional, se señalan la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), el Consejo de Rectores para la Integración de la Subregión Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS) y el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).

Con cobertura eurolatinoamericana se encuentra la Asociación Columbus y el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). En el ámbito hemisférico se encuentra la Organización Universitaria Interamericana (OUI), que ha desarrollado una fructífera labor en el tema de la formación de los recursos humanos de alta gerencia para las instituciones de educación superior, con fomento del intercambio entre América del Norte, Centro y Sur.

Al examinar la situación de muchos de los países y de los programas de las instituciones latinoamericanas, se observa una gran cantidad de convenios y marcos de operación bien regulados, solo que la mayor parte de ellos han privilegiado la relación Norte-Sur. La horizontalidad viene desarrollándose más lentamente.

México exhibe una experiencia interesante, tanto en el plano interno como externo. Los documentos de ANUIES, citados en este capítulo, muestran los avances en el proyecto país y de las instituciones de educación superior respecto de la movilidad y el intercambio tanto nacional como internacional. Hay experiencias que exhiben procesos y mecanismos de intercambio entre las universidades del occidente del país, con las del centro y oriente. El acuerdo de libre comercio con Estados Unidos y Canadá ha puesto en pie el Programa de Movilidad de Estudiantes de América del Norte (PROMESAN), que ha regulado los temas de requisitos de visa, los costos de las colegiaturas, la revalidación de los estudios, los convenios interinstitucionales, entre otros. También se han establecido programas de movilidad y cooperación con instituciones europeas y latinoamericanas.

El grado de desarrollo de las organizaciones y asociaciones universitarias señaladas en el contexto latinoamericano, las modalidades e intensidad de la cooperación y el impacto, es variable. Las experiencias positivas dan cuenta de fuerte compromiso institucional, de una gestión dinamizadora y eficaz, de instrumentos pertinentes y de la capacidad de allegar recursos financieros. Sin embargo, se está en una etapa de desarrollo en la que será necesario inyectarle mayores recursos de toda naturaleza, particularmente financieros.

No obstante, América Latina supone ciertas ventajas para los connacionales, como ser un espacio no saturado, la cercanía de accesibilidad, el compartir una lengua común, a excepción de Brasil, y la rica y variada cultura. Este atractivo cultural se ha extendido a otros continentes, desde donde vienen estudiantes interesados, por las expresiones culturales, pero también por la calidad de muchas de sus instituciones que ofrecen programas, de igual o mayor calidad, que en otros lugares y a un costo menor.

3.3 El contexto chileno

El sistema de educación superior chilena, fuertemente expandido en los últimos años, evidencia una rigidez curricular que se espera que transite a una situación de flexibilidad curricular. (Discurso del ministro de Educación, marzo 2005). Los beneficios de esto último están asociados a la disminución de tiempo de permanencia en la carrera, disminución de tasa de deserción, conocer e integrar otras áreas disciplinarias, entre otros.

En este contexto de estructura curricular altamente rígida, el intercambio estudiantil está débilmente desarrollado. Actualmente, las universidades presentan diferentes grados de avance respecto a intercambio y articulación. Si bien muchas de estas instituciones cuentan con unidades y funciones encargadas de intercambio estudiantil, no siempre se refleja en la cantidad de alumnos con experiencias de intercambio.

Al igual que la situación del resto del continente, reseñada anteriormente, el país también exhibe factores de heterogeneidad de los programas de estudio, calidad de las instituciones y sedes, equipamiento e infraestructura instalada, limitación de recursos financieros y capacidad de gestión administrativa académica, entre otras, que obstaculizan el ritmo para concretar acciones de intercambio y articulación.

Ante la tendencia internacional, de abrirse a otras visiones de formación, de establecer redes de cooperación, alianzas estratégicas para el desarrollo, de la manifestación de los estudiantes de emular las experiencias de otros lugares, particularmente, el caso europeo, y partiendo de la premisa que la movilidad es un factor deseable en la formación universitaria, se han iniciado acciones conjuntas en el país, aprovechando la asociatividad existente. Se ha comenzado a delinear los mecanismos, requisitos y procedimientos que, a su vez, fomenten de manera factible el intercambio estudiantil y articulación horizontal a nivel nacional.

A nivel nacional, la principal experiencia de red universitaria se ha desarrollado a través del Convenio de Cooperación Multilateral entre las Univer-

sidades Estatales, miembros del Consorcio de Universidades Estatales de Chile, específicamente a través del desarrollo del Programa de Movilidad Estudiantil (MEC) del Consorcio.

Los objetivos de este Programa son:

- Favorecer la formación integral de los estudiantes, a través de la ampliación de su capital cultural y, además, aportar a su empleabilidad futura.
- Ofrecer a los estudiantes alternativas complementarias a su formación, aprovechando las fortalezas disciplinarias de las instituciones participantes.
- Potenciar el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes en entornos diversos y complejos.

Los compromisos asumidos en este convenio se refieren a:

- Propiciar que estudiantes universitarios realicen estudios en otras universidades del Consorcio, como contribución a su desarrollo y al proceso de complementación e integración.
- Recibir a estudiantes de universidades del Consorcio en sus instituciones para dar respuesta a un intercambio equivalente entre las partes.
- Favorecer la convergencia y armonización entre los planes de estudios de las universidades del Consorcio, lo que necesariamente no implicará identidad de contenidos pero sí al acercamiento sustantivo que permita en el tiempo acreditar la formación de alumnos que egresen de dichas universidades y atenuar las diferencias entre ellas.
- Crear condiciones que aproxime a este grupo de universidades a los requerimientos establecidos por organizaciones internacionales y regionales, con el propósito de acceder a las ventajas que pueden surgir de otras universidades del continente o europeos.
- Propiciar en este empeño, una vinculación histórico-cultural, socioeconómica, científico-técnica y educacional en las generaciones de universitarios y futuros profesionales.

Los requisitos de las universidades-miembros son los siguientes:

- Ser miembros del Consorcio de Universidades Estatales de Chile.
- Las universidades participantes en el Programa orientarán su actividad de acuerdo al Convenio de Cooperación Multilateral del MEC, los Principios Generales y las Disposiciones Generales de la Administración del Programa.
- Se concertarán acuerdos de reconocimiento mutuo sobre la base de asignaturas comunes en algunas áreas del conocimiento definiendo, en la oportunidad, la duración del programa concertado.
- En cada universidad participante se nombrará un coordinador del Programa de Movilidad Estudiantil.
- Las universidades de origen reconocerán los estudios de sus estudiantes en las universidades de acogida, en base de las asignaturas comunes, previamente concertadas.



- El tiempo de duración de la movilidad será al menos de un período académico y máximo un año académico, de acuerdo con las características del programa y el acuerdo establecido entre las instituciones.

En cuanto a los estudiantes, los requisitos para participar del programa son los siguientes:

- Estar matriculados como alumnos regulares, tener un promedio igual o superior a la de su cohorte.
- Haber aprobado el primer año, quedando excluidos los alumnos del último curso.
- Selección bajo criterios de excelencia académica juzgados en la universidad de origen.
- Realizar actividades de formación e investigación exigidas en el plan de estudios de la carrera que los acoja, someterse a todas las actuaciones de seguimiento, control y evaluación establecidas por la universidad de acogida.
- Tener salud compatible para desarrollar el intercambio.

Los estudiantes deberán someterse a las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas existentes en las universidades que los reciben.

El funcionamiento del programa está condicionado a una convocatoria oficial anual, una vez al año, en el mes de octubre. Cada universidad se encarga de la difusión interna, para lo cual las universidades informan a la Unidad Coordinadora el número de plazas disponibles, el que no puede ser inferior a dos plazas por año. Se espera que cada institución vele por el adecuado balance entre la cantidad de plazas ofrecidas y las disponibles como receptora. De igual modo, cada institución se hace responsable de los requisitos que internamente deberá cumplir el estudiante, cautelando los aspectos cuantitativos y cualitativos propios y los acuerdos marco del programa.

Las universidades participantes deben garantizar el reconocimiento académico de los estudios que los alumnos realicen y aprueben en la universidad de destino, en el marco de este programa, y con respeto a las normas internas vigentes.

Las universidades receptoras se comprometen a emitir, al final de cada período de estudios, un documento oficial que certifique las actividades académicas realizadas por el estudiante, así como las calificaciones obtenidas en los casos que corresponda. De igual modo, deben proveer la información necesaria para una adecuada inserción del estudiante durante su estadía, tanto en aspectos académicos como de acomodación.

El sistema de movilidad contempla que los estudiantes deben cubrir los gastos de matrícula y aranceles en su universidad de origen, a menos que esta opte por una alternativa diferente. Los gastos de traslado y mantención de los estudiantes serán asumidos por ellos mismos o por una alternativa de financiamiento, como becas de un fondo del mismo programa, u otros mecanismos venidos de organismos públicos o privados.

El programa comenzó a funcionar el segundo semestre de 2002 habiendo participado en él 15 universidades estatales. A la hora actual, han participado 144 estudiantes, viviendo una experiencia en regiones distantes y distintas de las propias, que de acuerdo a los encargados del programa ha sido altamente valorado por los participantes.

El Cuadro N° 1, que aparece a continuación, pone en evidencia el total de alumnos movilizados en el programa.

CUADRO N° 1
ALUMNOS MOVILIZADOS EN EL PROGRAMA MEC

	2002	2003	2004	2005
Semestre 1	19	28	18	23
Semestre 2	25	13	18	18*
TOTALES	44	41	36	46

* Inscritos para el 2° semestre 2005

Entre las universidades que han jugado el importante rol de receptoras, aparecen las siguientes: Universidad de Santiago de Chile (45), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (16), Universidad de Chile (14), Universidad de La Serena (12), Universidad del Bío-Bío (12), Universidad de La Frontera (11). Como se puede apreciar, la Universidad de Santiago de Chile ha sido la institución con mayor recepción de estudiantes en intercambio.

Este programa, al igual que gran parte de las experiencias que se han revisado, pone de relieve un conjunto de propósitos que espera desarrollar. En términos de competencias, se podría decir que los programas deberían privilegiar, algunas que no se dan en otras instancias como son: la autonomía en el propio comportamiento; la responsabilidad por sí mismo y por los demás; el valor y el respeto a la diversidad cultural, social e institucional; el desarrollo de la identidad y de la ética; por señalar solo algunas de las áreas de competencia.

IV. A MODO DE CONCLUSIONES

A la luz de la revisión de los antecedentes disponibles y en el propósito de incorporar algunos elementos al mejoramiento de las experiencias de un proceso que está en pleno desarrollo y adaptación, se plantean algunas primeras constataciones, para la discusión y el análisis. A modo de ejemplo, se señalan las siguientes:

- La cooperación y el intercambio entre las instituciones de educación superior constituye, como se ha señalado, una forma eficaz de avanzar



en el desarrollo y fortalecimiento institucional. Esto quiere decir que no se trata, para las instituciones, de una acción más, de un complemento a lo que normalmente hacen, sino de mirarse en un entorno amplio, dinámico, con usuarios distintos, con nuevos requerimientos y, a la vez, con posibilidades de mejorar sus funciones y servicios, en una perspectiva de complementariedad con instituciones pares. Este rol nuevo de las instituciones receptoras y oferentes, insertas en un espacio globalizado integrado, les va a llevar a introducir cambios en la administración del currículo, adscribiéndose a sistemas compatibles, armónicos, para el reconocimiento de estudios y títulos. La adopción del sistema de créditos para la valoración de los estudios, aparece como un cambio sustancial en la administración del currículo de las instituciones y un elemento clave para la movilidad estudiantil.

- Los nuevos modelos de cooperación en la educación superior se caracterizan por el papel activo de las instituciones, superando los enfoques pasivos y espontáneos. Esto requiere de la definición de políticas y estrategias tanto gubernamentales como institucionales explícitas para la cooperación y se traduce en una mejor especificación de los objetivos, la selectividad en la búsqueda de socios para garantizar el mutuo beneficio y una tendencia a la diversificación de las modalidades de cooperación. En el contexto propiamente institucional, las instituciones deben desarrollar una “cultura” para y del intercambio, tanto en sus responsables como en los usuarios. Los estudiantes que toman parte de un programa necesitan que la institución los prepare psicológica, ecológica, socioeconómica y culturalmente para facilitarles un vivencia integral durante la estadía y también para la reinserción al regreso. De esta última fase y calidad de la misma, las instituciones deben nutrirse y fortalecerse.
- Existe una revalorización de la multilateralidad funcional, especialmente a través de la generalización de instrumentos flexibles de cooperación, como las redes y alianzas estratégicas. Estos instrumentos amplían los beneficios de la cooperación al incrementar las posibilidades de interacción y las modalidades de colaboración. Esta sería la lógica subyacente en algunos de los ejemplos señalados, como los programas PIMA de la OEA, el plan de la UEALC, los programas entre la Comunidad Europea y América Latina, como el ALFA, entre otros. En menor escala, pero no menos importante, se pueden citar, entre otros, el programa MEC (Movilidad Estudiantil del Consorcio de las universidades públicas del Consejo de Rectores de Chile), y el caso de CRISCOS, que han tenido en consideración esta misma inspiración.
- El rol de las TICs, el uso de las redes de información en la docencia, el conocimiento que ellas ponen a los usuarios, está modificando las lógicas de los estudiantes y de los profesores, que demandan, cada vez más, formas institucionales para el intercambio, a fin de satisfacer sus objetivos de formación y desarrollo académico. Hay un creciente interés por realizar estadías o pasantías que permitan aprovechar las ventajas comparativas de instituciones pares, a la vez que extender el conocimiento de otras culturas de regiones, tanto nacionales como internacionales.

- El ámbito iberoamericano se reconoce como un espacio propicio para las acciones de cooperación, de movilidad académica y estudiantil. Sin embargo, advierte Sebastián (2002), que es preciso considerar algunas situaciones que dificultan el buen desarrollo del proceso, como por ejemplo, las asimetrías en cuanto a la fragilidad de los sistemas universitarios, la desigual concepción de la vinculación y el compromiso por parte de las instituciones, como también una tremenda heterogeneidad en la calidad e impacto de estos procesos. Habría que agregar que una de las dificultades serias es el tema del financiamiento.
- En relación a lo tratado en el punto anterior, habría que señalar que los procesos de acreditación han introducido un elemento regulador de las concepciones y estrategias de la cooperación y de acciones operacionalizadoras de la misma, como es el caso de la movilidad estudiantil. La acreditación institucional, de programas y o de funciones universitarias, ha llevado a mejorar las opciones de los estudiantes, no solo en lo estrictamente académico, lo que sin duda es un tremendo avance, sino también en las acciones culturales y sociales complementarias que se incluyen en la oferta. A las instituciones les muestra la necesidad de alinearse a estándares, que sin duda van en beneficio del reposicionamiento de su propia imagen. Es del caso señalar el rol de las agencias nacionales de acreditación y también de los organismos internacionales y regionales, como el MERCOSUR, que lleva desde hace algún tiempo un trabajo colaborativo de acreditación de algunas carreras.
- Finalmente, el tema de la vinculación de las instituciones de educación superior, a través de distintos mecanismos, como la movilidad estudiantil, requieren de una puesta más visible por parte de las instituciones, en foros, debates, en proyectos de investigación y desarrollo, en estudios conjuntos que permitan avanzar en la concepción de modelos institucionales y organizativos de los mecanismos de gestión, formulación de políticas derivados de aprendizajes y experiencias compartidos.

Final y globalmente, se insiste en que la movilidad o intercambio de estudiantes no sea aislada y casual, sino que forme parte de un programa institucionalmente orientado, con propósitos claros y metodologías eficaces, concebido como *un espacio para el desarrollo de competencias transversales necesarias* e intencionadamente buscadas para el mejoramiento de la formación de los jóvenes y que a la vez le permita a las instituciones atraer insumos para el *fortalecimiento de su propia gestión*.

BIBLIOGRAFÍA

- ANUIES (1999) Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico. Anexo 2. “Marco Conceptual y modelos de cooperación”. XIV Reunión Ordinaria, Universidad de Colima.
- _____ Cooperación, Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico “Propuestas para fortalecer la cooperación, la movilidad y el



- intercambio académico”. XIV Reunión Ordinaria, Universidad de Colima. OEI www.campus-oei.org/pima/
- Jaén, G. M. y Madarro, R. A. (2004) “Movilidad de estudiantes universitarios en Iberoamérica: instrumento para el reconocimiento de los estudios”. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 35.
 - Remes, L. J. (2004) “Los cambios en la Universidad Europea. El proceso de Bologna”. Nouvelle Page 0. <http://www.eceur.org/press/Bolonia.htm>
 - Rincón, J. (1998) “Intercambio, Cooperación e Integración”. <http://members.tripod.com/-gepsea/intercambio.htm>
 - Sebastián, J. (2002) “Oportunidades e iniciativas para la cooperación iberoamericana en Educación Superior”. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 28.
 - _____ (1998) “Cooperación e internacionalización de las Universidades”. Edit. Biblos, ISBN: 950-786-446-6.
 - Zamora, E (2003) “Gestión de conocimiento organizacional”, Marco de referencia teórico para la “Investigación sobre los procesos de conocimiento en las organizaciones de la sociedad civil de Centroamérica”. Fundación Acceso.
 - De los Ríos D., Herrera J.A., Letelier M., Poblete, A. y Zúñiga, M. “Paradigmas y Competencias Profesionales”. En Ayarzo H., González L.E. Editores. Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus implicancias para la docencia Universitaria. Santiago CINDA 2000, pp. 87 a 118.

GLOSARIO

Convalidación. La convalidación consiste en dar validez académica a estudios aprobados en otra titulación o en otra universidad. Las convalidaciones se producen en función de la similitud en el contenido y la carga lectiva entre las asignaturas a convalidar.

Cooperación: proceso que consiste en la ampliación de las relaciones de una institución, orientándose hacia la obtención de metas de interés común.

Crédito - ECTS: “unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios (...). En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar...”

Integración: La integración constituye en las organizaciones, según Villalba (1997), citado por Rincón (1998)⁴, una estrategia orientada a sumar capacidades con el fin de mejorar el rendimiento o incrementar el beneficio de las mismas y competir en mejores condiciones.

⁴ Rincón, J. (1998), Cooperación del Personal Académico: Mecanismo para la integración del Sistema Universitario Nacional. Universidad Simón Rodríguez, Venezuela.



Movilidad estudiantil: movilidad se entiende como el medio que permite a un universitario participar en algún tipo de actividad estudiantil en una institución diferente a la suya, manteniendo su condición de estudiante, dentro de una variedad de intercambio, como pasantías, cursos de idiomas, cursos especializados, prácticas laborales, entre otros.

REDES IBEROAMERICANAS PARA EL INTERCAMBIO

- American Council on Education (ACE).
- Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD).
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-México (ANUIES).
- Asociación Universitaria Iberoamericana (AUIP).
- Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB).
- Consorcio Iberoamericano para la Educación en Ciencia y Tecnología (ISTEC).
- Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER).
- Organización Universitaria Interamericana (OUI).
- Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina (REDIAL).
- Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

BASES PARA UN MODELO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

RICARDO HERRERA*
MAURICIO PONCE**

En consideración a los aspectos definitorios de la movilidad estudiantil presentados anteriormente, este trabajo examina los elementos que debieran componer un modelo de movilidad estudiantil en el contexto de la internacionalización de las universidades. Sin embargo, los componentes del modelo pueden ser aplicados también a la movilidad estudiantil interna o nacional. Los elementos fueron categorizados en contexto, internacionalización de las universidades, factores y requerimientos de efectividad. El término “modelo” se usa estipulativamente para denotar una representación limitada de la realidad con el fin de facilitar su análisis. De ese modo, las bases para un modelo de movilidad estudiantil representan una reflexión acerca de los elementos que deben considerarse en los procesos de movilidad pero examinados a la luz de contextos que le dan sentido y aplicabilidad.

I. EL CONTEXTO

La mundialización es un tema que ocupa un lugar central en el debate de los diseñadores de política educativa, los tratadistas, los profesionales y los académicos en ejercicio de todo el mundo. Es un concepto que provoca debates y exámenes intensos. Las deliberaciones, en lo que respecta a su naturaleza, causas, elementos, consecuencias e implicaciones son fecundas, bastante polémicas y sumamente importantes⁵. A fin de reconocer la com-

* Docente, Universidad de La Frontera.

** Vicerrector de Asuntos Estudiantiles, Universidad de Talca.

⁵ La UNESCO ha copublicado recientemente dos libros sobre la cuestión: *Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications* (2002) y *Universities and Globalization Private Linkages, Public Trust* (2003), edición a cargo de G. Breton y M. Lambert.

plejidad del tema, pero sin simplificarlo excesivamente, es preciso establecer parámetros que ayuden a estructurar el contexto de la movilidad estudiantil. A los fines del presente documento, la mundialización se describe como “la corriente de tecnología, economía, conocimientos, personas, valores e ideas... a través de las fronteras. La mundialización afecta a cada país de diferente manera debido a la historia, las tradiciones, las culturas, los recursos y las prioridades de cada nación”⁶.

Desde una perspectiva puramente analítica, se ha separado el concepto de mundialización de la “globalización”, en el sentido que esta última representa lo ideológico y económico del proceso de mundialización, concepto bajo el cual se organizan las ideas económicas relativas a la economía de libre mercado con poca regulación, en un Estado de tamaño mínimo en un contexto mundial. Con la ayuda de las tecnologías de información y comunicación (TICs) esta ideología supone que ya no se aplicarían las “viejas” ideas de ciclos de expansión y contracción económicos, en la medida de que el Estado no interfiera en la libre circulación de capitales. Sin interferencia estatal, la economía puede expandirse a niveles insospechados. Aún más, esta ideología sugiere que las instituciones públicas, como algunas de la educación superior, que son financiadas en parte por los impuestos, deterioran la formación de capital económico. En esa perspectiva, no es de sorprenderse que en forma creciente se tienda hacia una gestión de las universidades que esté gobernada por las leyes del mercado. De ese modo, las universidades no deteriorarían la formación de capital, sino que le agregarían valor a la economía⁷.

En el contexto de la mundialización y las economías del saber, se reconoce que la educación superior en su función de producción y difusión de conocimientos es una fuerza motora esencial para el desarrollo nacional tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo. Al mismo tiempo, en sus dimensiones universal e internacional, la educación superior puede considerarse como un agente y una reacción al fenómeno de la mundialización.

La mundialización es un proceso múltiple que tiene consecuencias económicas, sociales, políticas y culturales importantes para las universidades. Plantea nuevas dificultades en una época en que los Estados-nación ya no son los únicos proveedores de educación superior y la comunidad académica ya no conserva el monopolio de la adopción de decisiones en materia educativa. Esas dificultades están relacionadas no solo con cuestiones relativas al acceso, la equidad, el financiamiento y la calidad, sino que también abarcan la soberanía nacional, la diversidad cultural, la pobreza y el desarrollo sostenible. Un nuevo aspecto aún más fundamental es el de la aparición de una prestación de educación superior transfronteriza y del comercio de servicios

⁶ UNESCO (2003): “Educación Superior y Mundialización. Documento de Posición”.

⁷ Para una revisión cuidadosa de los efectos de la ideología de la globalización, en un sentido económico, en la educación superior, véase a Shumar, W. “Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies”, en *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Vol. 17, N^o. 6, November-December 2004.



educativos, que incorporan la educación superior a la esfera del mercado, lo que puede influir considerablemente en la capacidad del Estado para regular la educación superior en el marco de una perspectiva de política pública.

Una de las cuestiones que está provocando un debate activo, y a veces polarizado, es la liberalización y promoción del intercambio comercial de servicios de educación por medio de acuerdos comerciales. La idea de la movilidad académica y el traslado de estudiantes y especialistas entre países no es nueva. Sin embargo, la transferencia de estudiantes, programas educativos y proveedores de educación a través de las fronteras con fines comerciales y lucrativos está expandiéndose y esta cuestión ha adquirido un nuevo impulso e importancia con el establecimiento del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS). En el marco del AGCS, la educación es uno de los doce servicios principales y la educación superior es uno de los cinco subsectores de la educación. El acuerdo prescribe normas y condiciones específicas para liberalizar y regularizar el comercio, y son estas regulaciones las que constituyen el centro del debate acerca del AGCS⁸.

El alcance, complejidad y volumen de la actividad transfronteriza dentro de la mundialización crea nuevos desafíos e intensifica los ya existentes. Entre los principales se encuentran: (a) la salvaguardia de las contribuciones culturales, sociales y económicas de la educación superior y la investigación especialmente si se considera el rol crítico que ellas pueden jugar en la sociedad del conocimiento; (b) el reforzamiento de la capacidad de los países en desarrollo en el sentido de mejorar cualitativamente los sistemas de educación superior, especialmente si se considera la presencia de oferta de las transnacionales de educación superior; (c) la preservación de la diversidad cultural y lingüística dentro de los sistemas de educación superior; y (d) la protección de los intereses de los estudiantes y el facilitamiento de su movilidad. En suma, con las debidas precauciones, se puede señalar que la educación transfronteriza es una avenida promisoría para potenciar la equidad, el acceso y la calidad de las universidades.

Por otra parte, es imposible analizar la repercusión de la mundialización en la educación superior sin referirse a la internacionalización de esta última. A menudo, estos dos términos se utilizan erróneamente como intercambiables. En el presente documento la mundialización se presenta como un

⁸ Existe una gran polarización de opiniones y una intensa polémica sobre este tema. Para una mejor comprensión de este debate, véase la *'Declaración conjunta sobre la Educación superior y el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios'*, 28 de septiembre de 2001, Asociación de Universidades y Colleges del Canadá (AUCC), el Consejo Norteamericano para la Educación (ACE), la Asociación Europea de la Universidad (EUA) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA), disponible a partir del 5 de junio de 2003 en <http://www.aucc.ca/>; y la *Declaración de Brixen/Bressanone sobre la Diversidad Cultural y el AGCS (2002)* que es un ejemplo de un grupo distinto de agentes educativos, los ministros europeos de cultura y educación, que se han manifestado sobre la protección de la diversidad en la educación, la cultura y los medios de comunicación. La declaración pide que servicios democráticamente respaldados en la educación, la cultura y los medios de comunicación queden excluidos de otras intervenciones del AGCS. <http://www.eblida.org/topics/wto/Brixen%20Declaration-E.pdf>

fenómeno que repercute en la educación superior y la internacionalización se interpreta como una de las formas en que la educación superior reacciona a las posibilidades y desafíos de la mundialización. La internacionalización incluye un amplio conjunto de elementos como los programas de estudio, la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, los acuerdos institucionales, la movilidad de estudiantes y académicos, y la promoción de la cooperación entre muchos otros.

II. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES

La educación superior tiene una larga tradición de intercambio de ideas y personas a través de las fronteras, actividad que ha contribuido al logro de metas en lo cultural, social y económico. En años recientes, esta tradición ha sufrido una expansión impresionante catalizada por la mundialización y los requerimientos de internacionalización de las universidades como respuesta a este fenómeno. En esta perspectiva, la internacionalización de las universidades se visualiza como la integración de las dimensiones intercultural/internacional en la enseñanza, la investigación y la extensión universitarias, con el fin de potenciar tanto la excelencia académica como la relevancia de la contribución que las universidades hacen al desarrollo de las sociedades.

En la perspectiva anterior, ha habido esfuerzos interesantes que permiten situar mejor la internacionalización de las universidades en el contexto de la mundialización y educación transfronteriza. Uno de los puntos importantes de esta interrelación tiene que ver con la definición de internacionalización, puesto que esta tiene distintos significados para personas, instituciones y países. El concepto de internacionalización puede ser descrito y usado en una variedad de formas y a diferentes niveles, pero para los propósitos del presente capítulo, el concepto se usa a nivel institucional. En este nivel, la internacionalización se define como “el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural en las funciones de docencia, investigación y extensión de la universidad o institución de educación superior” (Knight 1994, p. 3)⁹. En ese sentido, y tal como se señaló anteriormente, la internacionalización de las universidades constituye una de las formas que tienen estas instituciones para responder proactivamente a los desafíos de la mundialización y mitigar los impactos de la globalización respetando la individualidad institucional y acervo cultural nacional. El elemento clave es la noción de relación entre naciones pero con preservación de identidad cultural. Hay varios conceptos que están incluidos en esta definición que ameritan una breve explicación.

El primero de ellos se relaciona con la consideración de la internacionalización como un proceso, un ciclo de actividades planificadas y espontáneas a niveles programáticos y de políticas. Un proceso responde a las nece-

⁹ Knight, J. 1994. *Internationalization: elements and checkpoints*. Canadian Bureau for International Education, Ottawa, ON, Canada. 15 pp.



sidades dinámicas, a los recursos y prioridades de la institución. Para el enfoque de procesos es fundamental que estén involucradas tanto las estructuras organizacionales y sistemas de la institución como las actividades académicas. Este enfoque difiere de otros que ponen más énfasis en la internacionalización de actividades o productos específicos. Se debe hacer notar que un enfoque de proceso debería estar basado en propósitos explícitos y resultados de la internacionalización.

Otro elemento importante en esta definición es la noción de integración. La integración asegura que la dimensión internacional es central a la misión de la universidad y que pueda ser integrada sosteniblemente en las políticas, prácticas y sistemas de la institución. También se debe hacer una consideración cuidadosa de las dimensiones tanto internacionales como interculturales. Esto descansa en la convicción de que la diversidad cultural de un país es tan importante como la diversidad y similitud entre naciones. En esta perspectiva, la internacionalización de las universidades no puede estar circunscrita a la interpretación geográfica del concepto.

Las razones por las cuales una universidad establece que su internacionalización es fundamental, pueden ser muy diversas y determinan la naturaleza y alcance del apoyo y acciones en favor de la internacionalización. De ese modo, se hace insoslayable la declaración explícita de las razones y objetivos que impulsan la internacionalización de cada universidad. Estas motivaciones pueden ser complementarias, pero también contradictorias. Knight and De Wit (1995) las han categorizado en cuatro grupos: políticas, económicas, académicas y socioculturales¹⁰. A continuación se revisan estas motivaciones, pero solamente a nivel institucional.

Aun cuando las motivaciones políticas para la internacionalización se relacionan más con el nivel nacional, es importante señalar esas motivaciones a nivel institucional. Hasta hace un tiempo la educación superior transfronteriza estaba circunscrita a las universidades de países desarrollados solamente, quienes veían su internacionalización en la perspectiva de la seguridad nacional, como una herramienta de política exterior al servicio de sus propios países. Sin embargo, ello ha ido cambiando con la masificación de la educación superior, donde países grandes y pequeños visualizan la educación superior como un producto de exportación. Este cambio hacia una orientación de mercado introduce la motivación económica por internacionalización.

Las motivaciones económicas para la internacionalización a nivel institucional han incrementado su importancia en años recientes. Las universidades están presionadas para diversificar sus fuentes de financiamiento debido a la disminución del financiamiento estatal. Todavía no está muy claro en

¹⁰ Knight, J.; De Wit, H. 1995. Strategies for internationalization of higher education: historical and conceptual perspectives. In De Wit, H., ed., *Strategies for internationalization of higher education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. European Association for International Education, Amsterdam, Netherlands. pp. 5-32.

qué medida la internacionalización, como nueva fuente de recursos, dado que las universidades exportan productos y servicios a mercados internacionales, produce mejoramientos en su docencia, investigación y extensión.

Las motivaciones académicas se relacionan directamente con el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje además alcanzar la excelencia en la investigación y otras actividades académicas. En este sentido, la mayoría de las universidades declara que una de las razones principales para la internacionalización de sus actividades es preparar a los estudiantes y académicos para su reconocimiento internacional. Otra de las razones principales que se arguye es enfrentar proactivamente la naturaleza interdependiente del trabajo. Dadas las motivaciones económicas de reciente aparición sería interesante averiguar en qué medida las universidades están respondiendo a una u otra.

La motivación sociocultural para la internacionalización está cambiando a la luz del impacto potencial de la globalización. Algunas universidades visualizan la internacionalización como un modo de sensibilizar a los estudiantes en relación con el respeto a la diversidad cultural y contrarrestar, por esa vía, los efectos homogeneizantes de la globalización, preservando y revalorando los valores culturales propios. Como motivación para preservar y promover los valores culturales nacionales, la internacionalización se transforma en un tópico sensible, puesto que aunque algunas universidades visualizan su internacionalización como opuesta a la globalización, deben enfrentar a empresas transnacionales de educación superior que promueven los valores de países desarrollados. Cualquiera que sea la situación, no se debe perder de vista que la internacionalización de las universidades, en lo relativo a las motivaciones socioculturales, necesitan mejorar la comunicación y comprensión intercultural. Junto a ello emerge el desarrollo integral del individuo como un ciudadano local, nacional e internacional. La ciudadanía involucra más que ser un miembro productivo del sector generador de riquezas, como lo enfatizan las motivaciones económicas para la internacionalización de las universidades.

En suma, es importante recalcar que estas cuatro motivaciones no son completamente distintas o mutuamente excluyentes. Las motivaciones, ya sean individuales o institucionales, son un conjunto complejo de razones que evolucionan en el tiempo y que responden a necesidades y prioridades cambiantes. Sería una simplificación y probablemente una injusticia tratar de categorizar a las universidades de acuerdo a sus motivaciones para la internacionalización.

Sin embargo, se debe señalar que hay otros tópicos que las universidades hacen más explícitos a la hora de brindar razones para sus esfuerzos de internacionalización. Entre los tópicos más consensuados aparecen los siguientes:

- El impacto de los tratados de libre comercio en la globalización de las profesiones;
- La identificación y desarrollo de competencias necesarias para que los nuevos graduados estén en condiciones de desempeñarse tanto local como internacionalmente;



- El impacto de las TICs.
- La necesidad de potenciar la investigación con acuerdos de colaboración más allá de las fronteras.

Lo anterior deriva en nuevas tareas que han tenido que ir asumiendo las universidades que quieren hacerse cargo de sus declaraciones con respecto a la internacionalización. Entre estas nuevas tareas están:

- La necesidad de reformas curriculares para internacionalizar la enseñanza y el aprendizaje;
- La promoción y exportación de productos y servicios educacionales;
- La búsqueda de temas y socios para desarrollar redes de investigación y proyectos conjuntos.

Otra consideración de importancia es la “institucionalización” de los elementos internacionales de las universidades. Se puede considerar fundamental la integración de las actividades de internacionalización (currículo, proyectos de investigación y desarrollo, intercambio y/o movilidad estudiantil) con los factores organizacionales (políticas y sistemas) necesarios para incorporar la dimensión internacional en todos los aspectos de la universidad.

A diferencia de otros países y de iniciativas continentales como los programas de la Comunidad Europea, la internacionalización de las universidades en Chile y América Latina y la movilidad estudiantil que se deriva de ella, ha estado puesta centrada en el reclutamiento de estudiantes internacionales. Solo recientemente se puede apreciar un esfuerzo de internacionalización de los estudiantes, mayor preocupación por el currículo y la expansión de los programas de intercambio y movilidad estudiantil. Sin apoyo externo o una iniciativa de alcance nacional (fuera del programa MEC), las universidades han mostrado independencia y cierta capacidad empresarial para apoyar esta dimensión de sus actividades. Un riesgo de esta aproximación consiste en poner mayor énfasis en los aspectos comerciales y económicos del trabajo internacional en vez de concentrarse en la internacionalización de la experiencia académica de los estudiantes. Se necesita aquí un balance apropiado.

La movilidad estudiantil es una de las estrategias mejores y más conocidas para alcanzar la internacionalización de las universidades de todo el mundo. De hecho, muchas universidades visualizan la movilidad estudiantil y académica como un factor fundamental para modelar la cooperación internacional. En esa perspectiva adquieren también relevancia el rol que tienen los acuerdos bilaterales y culturales en la movilidad de académicos y estudiantes.

III. FACTORES DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Los desafíos que representan la internacionalización de las universidades se pueden agrupar en una serie de factores institucionales a considerar

específicamente en la movilidad estudiantil. En esa mirada, esta sección examina tales factores en una perspectiva de identificación de acciones y resultados deseados. La agrupación de estos factores incluye la investigación y recopilación de datos relacionados con los beneficiarios e impacto de la movilidad estudiantil, el impacto económico, el establecimiento de redes de colaboración, la clarificación de los procedimientos de admisión, la identificación de universidades de destino, el mejoramiento de procedimientos de regulación y evaluación de la calidad, el reconocimiento mutuo de créditos, la promoción del involucramiento del sector privado y el desarrollo de una mayor flexibilidad administrativa.

Es evidente que la internacionalización y la movilidad estudiantil en las universidades de la región latinoamericana están llegando a tener grados de madurez relativa. Se hace también evidente la necesidad de alcanzar mayores grados de coherencia entre las instituciones y de encontrar las fuentes de financiamiento para potenciar la movilidad estudiantil y llevarla más allá de las declaraciones, a una acción efectiva. Los grados de autonomía de las universidades de la región no disminuyen la necesidad de políticas nacionales explícitas al respecto. El ejemplo de Europa es muy ilustrativo en esa área. Las estrategias institucionales han sido el resultado del apoyo brindado por la Comisión Europea y en menor medida por los gobiernos nacionales. Programas tales como el European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS) y SÓCRATES han ayudado a que las universidades aumenten la movilidad estudiantil y han tenido una influencia significativa en la dimensión internacional de la educación superior en Europa.

La falta de políticas nacionales acerca de la internacionalización de universidades ha llevado a la proliferación de consorcios (tanto internos como externos). Lo interesante de los consorcios es la diversidad de tamaños, tipos y motivaciones. El éxito de estos consorcios no ha sido parejo. Las universidades han experimentado una verdadera curva de aprendizaje en materia de cooperación e intercambio estudiantil. Se han firmado innumerables convenios, la mayoría de los cuales son letra muerta si no existe una relación de hecho previa a la firma de ellos. Pareciera ser prematuro una evaluación de los impactos, beneficios, sustentabilidad e implicaciones de estas redes de cooperación, pero evidentemente es necesario asumir una actitud de monitoreo y análisis de lo que ha significado para las universidades el establecimiento de estas redes.

3.1 Gestión de la movilidad estudiantil

Aun cuando los esfuerzos de las universidades en torno a la movilidad estudiantil son incipientes todavía, ya se nota una cierta tensión interna en relación con su gestión. En esta área se pueden reconocer tres áreas administrativas:

- Las oficinas o coordinaciones de movilidad estudiantil
- Departamentos y académicos
- Directivos superiores



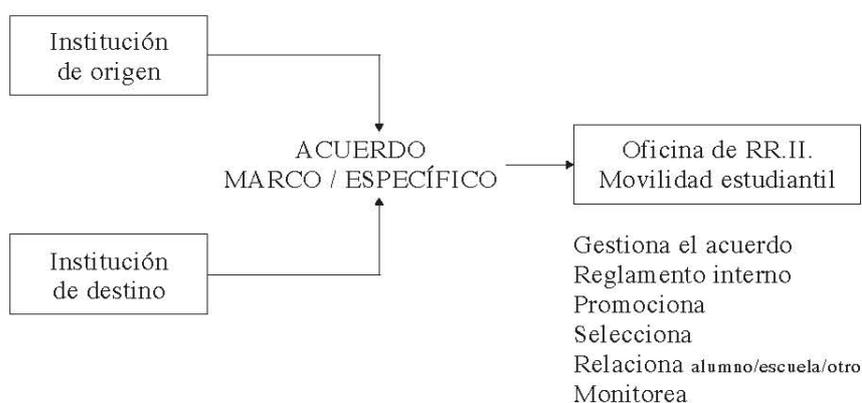
La primera de estas áreas tiene, en general, reconocimiento institucional y académico debido a que cuentan con personal a tiempo completo que tiene conocimiento y compromiso de y con diferentes programas de movilidad. Los departamentos académicos son, a veces, fuente de críticas debido a que inician contactos con instituciones y académicos extranjeros que no siempre son canalizados institucionalmente. Los directivos superiores son criticados a menudo por la poca prioridad que le dan a la movilidad más allá de las declaraciones discursivas para que se demuestren en acciones concretas y recursos para realizarlas. Un comentario común en las universidades de la región es que no se cuenta con estrategias claras de movilidad estudiantil internacional que vaya más allá del reclutamiento de estudiantes que pagan matrícula.

Muchas iniciativas de movilidad estudiantil se han desarrollado a nivel departamental en las universidades, lo que ha significado que no han estado insertas en políticas institucionales de internacionalización. Tampoco hay mucha evidencia de movilidad estudiantil dentro del contexto de colaboraciones en investigación. A nivel departamental, la movilidad estudiantil raramente constituye una prioridad, con la excepción de los departamentos de idiomas. A partir de esta situación han aparecido otros temas relacionados con la gestión de la movilidad que incluyen: problemas de conversión de notas de sistemas académicos diversos, la gestión del intercambio para estudiantes con discapacidades físicas, la deserción de estudiantes involucrados en programas de movilidad, y las maneras como la movilidad se usa a menudo como herramienta de *marketing* para reclutar estudiantes.

En general, el proceso de movilidad estudiantil comienza con acuerdos o convenios entre la institución de origen y la institución de destino. Estos acuerdos brindan un marco específico acerca de las condiciones de la movilidad y son gestionados por la Oficina o Dirección de Cooperación y/o Relaciones Internacionales. Es en esta dependencia donde se debe promocionar las oportunidades de movilidad y proceder a la selección de los estudiantes que salen y/o ingresan a la universidad. Una vez seleccionados los estudiantes, esta unidad debe establecer las relaciones necesarias para su adecuada inserción en la escuela, departamento u otra unidad académica, según corresponda de acuerdo a la estructura organizacional de cada universidad (Gráfico N° 1).

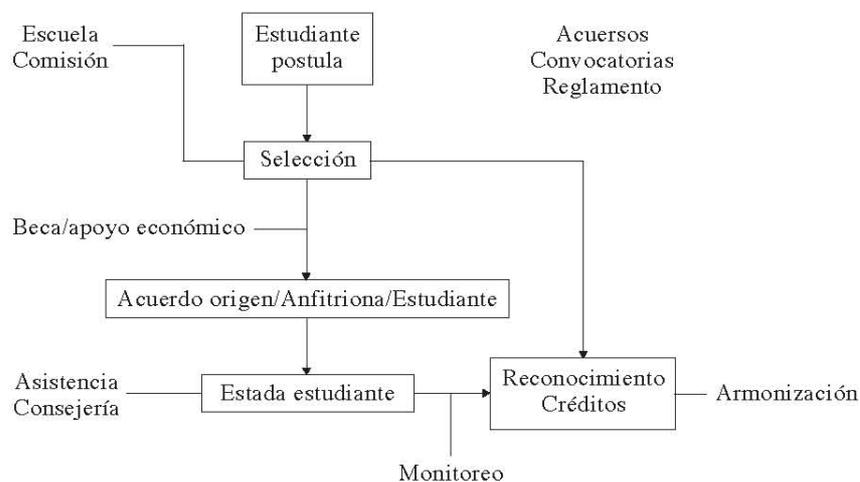
En la perspectiva de la aceptación de la postulación del estudiante, la universidad de origen debe disponer de los fondos que hagan plausible la estada del estudiante. Las unidades académicas (escuelas, departamentos) de las universidades anfitrionas deberían verificar la disponibilidad de cupos y docentes que permitan su ingreso a las actividades curriculares seleccionadas. Estas actividades deben enmarcarse en los acuerdos establecidos entre las universidades de origen y anfitriona, de manera de poder ir garantizando el reconocimiento y certificación de las actividades desarrolladas por el estudiante. La estada del estudiante es otra área compleja. La universidad anfitriona debería proveer un soporte y ayuda en términos de su instalación y de consejería en términos de su avance y desarrollo académico. Las activi-

GRÁFICO N° 1
GESTIÓN DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL



dades curriculares deben monitorearse adecuadamente tanto por la universidad de origen como por la anfitriona, de modo tal que cuando se llegue a la instancia más compleja del reconocimiento de créditos, existan mayores posibilidades de operar de acuerdo a los intereses del estudiante. Este flujo de acciones se representa en la Gráfico N° 2.

GRÁFICO N° 2
FLUJO DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL





3.2 Inhibidores de la movilidad estudiantil

Cuatro parecen ser los factores más determinantes para inhibir la movilidad de los estudiantes: Financieros, lingüísticos, institucionales y actitudinales.

- El tema financiero tiene muchas ramificaciones. Se refiere no solo a la escasez de dinero o endeudamiento, sino que también se correlaciona con las disposiciones de clase de los estudiantes, de sus estilos de vida y de preocupaciones por el futuro de su vida universitaria y como estudiante de intercambio; y otros, tales como los valores de matrícula y cierta percepción de la movilidad como un fenómeno de elites.
- Segundo, la competencia idiomática es clave para las posibilidades de movilidad, especialmente como se ha venido presentando hasta ahora, es decir, con un privilegio excesivo a la movilidad dentro del espacio europeo y estadounidense. Aunque pareciera haber evidencia preliminar que mostraría que la competencia lingüística no tiene la preeminencia de las barreras económicas, la comparación no puede ser tan directa, puesto que las barreras idiomáticas afectan en modos distintos a la movilidad, cayendo más bien en el campo del “temor a lo desconocido”. Debido al crecimiento exponencial de personas que hablan inglés en el mundo, este idioma se ha ido convirtiendo en el idioma de trabajo y pasaporte para viajar, estudiar, y desarrollar una carrera internacional. Pero no solo el inglés, el multilingüismo y la sensibilidad intercultural son habilidades importantes en el mundo de hoy. La enseñanza de idiomas extranjeros, solo recientemente ha adquirido una importancia real en nuestras universidades. Pero a pesar de todos estos inconvenientes, pareciera que los estudiantes siguen privilegiando Europa y Estados Unidos como los destinos favoritos para su movilidad. Lo anterior se facilita por el privilegio que las autoridades de las universidades de la región le dan a las relaciones de colaboración con esas regiones.
- El tercer factor inhibidor de la movilidad estudiantil son las barreras institucionales y académicas. Estas barreras se relacionan con el no reconocimiento de contenidos de los estudios, con la incompatibilidad de sistemas de administración curricular y con la dificultad de transferir los créditos cursados. Otro de los problemas en esta categoría de factores inhibidores se relaciona con la naturaleza regulatoria del sistema universitario chileno, específicamente en lo referido a la rigidez en la obtención de los títulos profesionales. Preocupaciones de departamentos y académicos por aspectos tales como el reconocimiento de una “práctica controlada” sin tener el informe de la empresa, dan cuenta de una falta de flexibilidad en este aspecto que conspira contra una mayor movilidad, sobre todo de alumnos de cursos superiores. Otro aspecto que se relaciona con este factor inhibitorio es la disponibilidad de información acerca de las posibilidades y oportunidades de movilidad.
- El cuarto punto de esta lista de factores lo constituyen las actitudes de los estudiantes. Esta es una área nebulosa que cubre una variedad de

sentimientos explícitos o implícitos que van desde falta de confianza, temor a lo desconocido, preocupaciones por el impacto académico de los estudios fuera la universidad de origen y otros como el temor al fracaso, de sacar malas notas y la pérdida de contacto, a su regreso, con la cohorte de referencia.

Al examinar los factores que inhiben las posibilidades de movilidad, se puede concluir que al intervenir esos factores de modo positivo, estos se transforman en facilitadores de movilidad. Las barreras y facilitadores de movilidad se representan en el Gráfico N° 3. Esta representación o modelo no pretende representar los factores internacionales, nacionales o departamentales que afectan o posibilitan la movilidad estudiantil. Se trata de una representación o modelo a nivel institucional que se centra en los factores que facilitan o inhiben la predisposición de un estudiante a embarcarse en la aventura de la movilidad estudiantil.

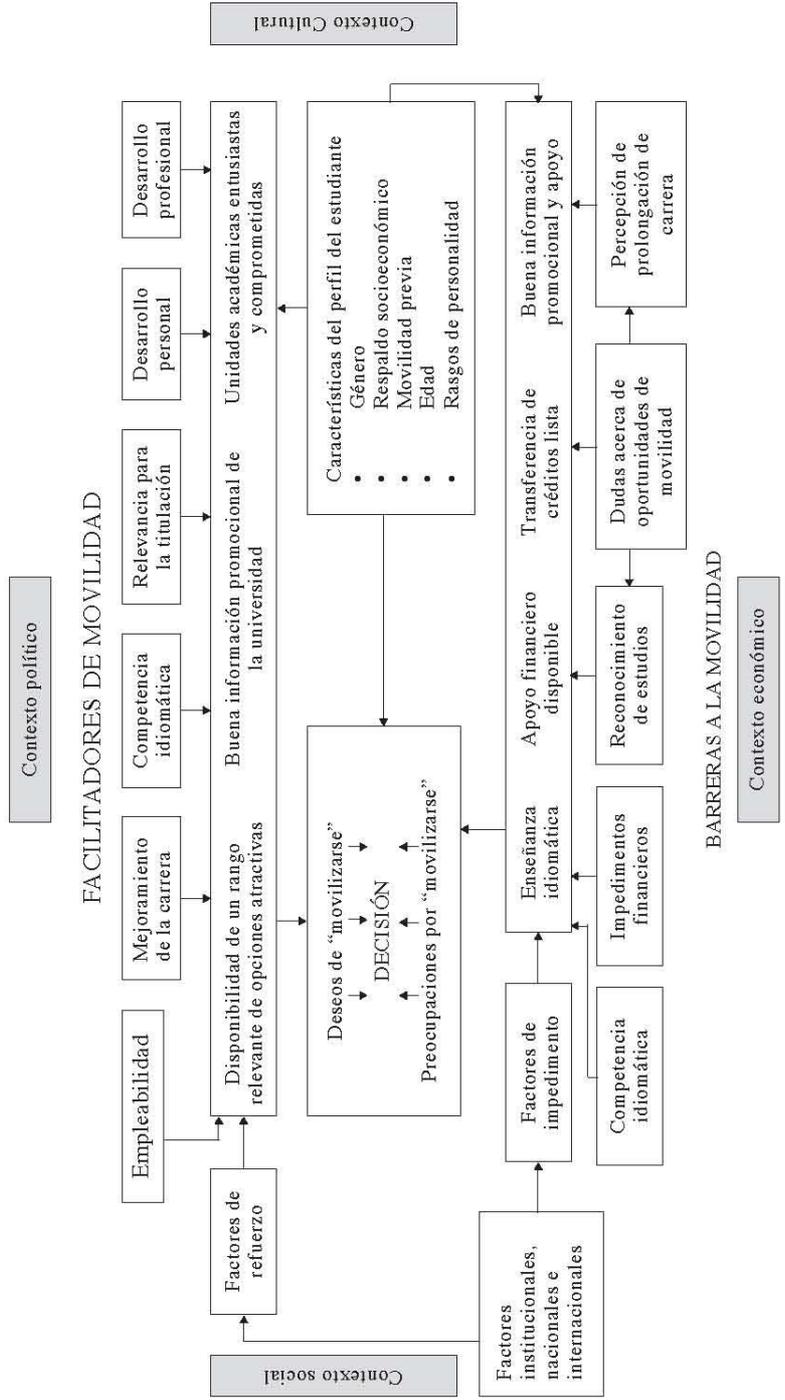
El Gráfico N° 3 indica que, para los estudiantes, hay una variedad de factores que facilitan sus deseos de incorporarse a un programa de movilidad. Del mismo modo, hay factores que les hacen desechar la idea de incorporarse a uno de estos programas, los que se presentan como barreras en el modelo. Para los estudiantes, existen algunas características de perfil (tales como género, condición socioeconómica, experiencias previas de movilidad) que pueden aumentar o disminuir su propensión a responder positivamente a los facilitadores de la movilidad o negativamente a las barreras que esta representa. Asimismo, el Gráfico 3 le indica a los directivos o encargados institucionales de la movilidad estudiantil las áreas que se pueden intervenir para mitigar los factores inhibidores o barreras.

3.3 Beneficios de la movilidad

En general, la movilidad estudiantil se visualiza como positiva y beneficiosa para los estudiantes. Los beneficios se relacionan con el desarrollo personal y madurez, con el enriquecimiento cultural, la adquisición de idiomas extranjeros, con un mejor desempeño académico y con el potenciamiento de la carrera profesional. Averiguaciones no sistemáticas y exploratorias hechas entre estudiantes que han vivido la experiencia de la movilidad señalan, entre otros beneficios, el desarrollo de la confianza en sí mismos, el desarrollo de una mejor comprensión cultural y política, y mayor claridad de propósitos vitales.

Además de los anteriores, y en términos de principios, se mencionan otros tres beneficios de la movilidad estudiantil: El primero tiene que ver con el impacto intercultural de la movilidad, no solo para el estudiante sino que para la sociedad como un todo. Segundo, cuando la movilidad es recíproca, basada en el intercambio estudiantil, se enriquecen los ambientes pedagógicos no solo con el aporte de los estudiantes que regresan sino que también con el aporte de los extranjeros que llegan a nuestras aulas. El último aspecto beneficioso de la movilidad se relaciona con los resultados potenciales en términos de la conformación de intercambios bilaterales y

GRÁFICO N° 3
BARRERAS Y FACILITADORES DE LA MOVILIDAD



redes multilaterales que afectan positivamente la investigación, la docencia y otros aspectos de la internacionalización de las universidades. Las sinergias entre los esquemas de intercambio y la colaboración en investigación dependen muchas veces de vínculos individuales y circunstancias personales.

IV. IMPLICANCIAS PARA UNA POLÍTICA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

Entre los aspectos que se deben considerar para mejorar los procesos de movilidad e intercambio estudiantil se puede señalar lo siguiente:

- Existe la necesidad de tener datos más sistemáticos acerca de los resultados de la movilidad. De ese modo se puede tener una idea más precisa de los factores que facilitan o inhiben la movilidad de los estudiantes.
- Es necesario reconocer que los estudiantes de hoy son parte de una “cultura de la movilidad” donde el trasladarse a través de las fronteras es más común y más barato que algunos años atrás. Pero, por otra parte, es necesario estar conscientes que las barreras económicas y lingüísticas pueden inhibir la movilidad.
- En general, los actuales esquemas de movilidad están incapacitados para atender toda la demanda de los estudiantes. En particular, hay una baja oferta de programas de movilidad que respondan más directamente a las expectativas estudiantiles. También se debe poner atención a la necesidad de abrir más esquemas de movilidad con países del Sur o Latinoamericanos en general. Ello podría ayudar a establecer más y mejores puentes de cooperación culturales y económicos junto con posibilidades más realistas de elaborar programas de postgrado conjuntos, o establecer redes de investigación, por ejemplo. Lo anterior conlleva a la consideración de que la movilidad estudiantil esté estrechamente integrada en las políticas y estrategias institucionales de internacionalización.
- Existe la necesidad urgente de mejorar la enseñanza de idiomas extranjeros en las universidades de América Latina. Este es un problema mayor que se conecta también con las actitudes culturales fundamentales de los estudiantes.
- Se requiere expandir la información y publicidad acerca de las posibilidades de movilidad no solo entre los estudiantes, sino que también entre los potenciales postulantes a las universidades de la región.
- Es necesario ampliar el acceso a la movilidad estudiantil, de manera tal que se puede traspasar las barreras institucionales. Hoy día muchos estudiantes quedan socialmente excluidos en virtud de su situación socioeconómica y limitaciones idiomáticas. El expandir las oportunidades de movilidad significará resolver estos factores de exclusión. La expansión de oportunidades debe también reflejarse en los programas académicos que debieran incorporar, dentro de las competencias generales, el foco de la internacionalización del currículo.



Capítulo II
MOVILIDAD ESTUDIANTIL, CURRÍCULO
Y SISTEMA DE CRÉDITOS

REFLEXIONES SOBRE EL CURRÍCULO EN LA PERSPECTIVA DE LA MOVILIAD ESTUDIANTIL

ELIA MELLA G.*
ANAHÍ CÁRCAMO A.**
VIRGINIA ALVARADO A.**

I. ESCENARIO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hablar hoy en día de la formación de profesionales es un tema de grandes discusiones en los foros educacionales. El mundo está en permanente cambio. El avance de la sociedad, motivado por la acelerada evolución de la ciencia y la tecnología, el uso de las tecnologías de la informática y las comunicaciones, las investigaciones biotecnológicas, el desarrollo de la genética, la electrónica y la ciencia de los nuevos materiales, exige una formación nueva donde el individuo adquiera las nociones que requiere para poder enfrentar los cambios en el mundo laboral y en la vida.

Para iniciar un estudio reflexivo sobre las características de los procesos formativos en las universidades, demostrados por los currículos diseñados e implementados, es necesario rescatar las ideas fundamentales que sobre educación superior se encuentran presentes en los documentos emanados de distintas conferencias sobre educación a nivel mundial y especialmente en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en París en 1998 (UNESCO 1998).

Como se sabe durante el siglo XX se produjo una importante demanda por educación superior, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales. Los cambios producidos en este nivel educativo han enfrentado a la educación superior a desafíos y dificultades relativos, entre otros a la financia-

* Directora de Acreditación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Magallanes.

** Docentes de la Universidad de Magallanes.

ción, la igualdad de condiciones de acceso a los estudios, una mejor capacitación del personal, la formación basada en las competencias, la mejora y conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, la pertinencia de los programas, las posibilidades de empleo de los titulados. Desde hace ya varias décadas la educación superior ha debido hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo, junto con el desafío de garantizar un acceso equitativo a estas tecnologías.

La segunda mitad del siglo XX pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; pero también es la época en que se ha agudizado aún más la disparidad, la estratificación socioeconómica y el aumento de las diferencias de oportunidades de enseñanza dentro de los propios países. El intercambio de conocimientos, la cooperación internacional y las nuevas tecnologías pueden brindar nuevas opciones de reducir esta disparidad, en la medida que las propias instituciones y países provean las oportunidades requeridas para su apropiación y uso. La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad.

Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento; razón por la cual la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible de los individuos, las comunidades y las naciones. Por consiguiente, la propia educación superior ha de emprender su transformación y renovación de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

En la Conferencia de 1998 se señalaba que la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de toda la vida. Se indicaba además que los sistemas de educación superior deberían: *“aumentar su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, para transformarse y provocar el cambio, para atender las necesidades sociales y fomentar la solidaridad y la igualdad; preservar y ejercer el rigor y la originalidad científicos con espíritu imparcial por ser un requisito previo decisivo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad; y colocar a los estudiantes en el primer plano de las preocupaciones en la perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida a fin de que se puedan integrar plenamente en la sociedad mundial del conocimiento”*, confirmando la misión de la educación superior de *“educar, formar y realizar investigaciones”* contribuyendo al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad.

En la declaración de la Conferencia de París se hacía presente que la educación superior cumplirá su misión al:

- a. *Formar diplomados altamente cualificados, ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;*
- b. *Constituirse en un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades, endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz;*
- c. *Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;*
- d. *Contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;*
- e. *Contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;*
- f. *Contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente”¹.*

Se esperaba que de esta forma la educación superior aporte su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Sin embargo, para que todo ello sea posible deben darse determinadas condiciones en las instituciones de educación superior. R. Zurita (2000) hace un análisis de las dificultades que han enfrentado las universidades chilenas para reconocer su misión y establecer su identidad en este nuevo escenario desafiante y cambiante, recuperando las tres causas fundamentales que buscan explicar esta dificultad:

¹ UNESCO DECLARACIÓN MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, Informe Final, UNESCO París, 1998.

- La frustración de las expectativas que tiene la sociedad sobre la universidad (empleo, bienestar, movilidad social, por ejemplo);
- La resistencia de la universidad al cambio, evidenciada en tantos proyectos de reforma que han alcanzado solo logros parciales;
- El deterioro de la actividad universitaria como resultado del incremento de la diferencia entre sus necesidades y sus recursos.

Al enfocar el tema de la formación profesional y ponerse en contacto con la experiencia directa o indirecta respecto a la forma como esta se asume en muchas universidades, se percibe que, en general y hasta hace algún tiempo, las concepciones sobre formación universitaria aparecen subyacentes. Al parecer, se cree que este concepto y todo lo que se asocia a él está implícitamente comprendido y aceptado. No se ha verbalizado ni compartido lo suficiente, las ideas sobre la finalidad de la formación y cómo esta finalidad debe reflejarse tanto en la estructura (forma) como en la organización e implementación curricular.

La importancia capital de la formación en el nivel superior radica en el impacto social de esa formación y precisamente por los efectos sociales de la educación, la sociedad tiene derecho a exigir idoneidad, calidad y coherencia en las instituciones que la imparten. Coherencia entre lo que se piensa, en cómo se expresa lo que se piensa y, finalmente, lo que se hace para formar en concordancia con ese pensamiento.

La vida de las personas y las comunidades puede depender de elecciones técnicas que deben ser hechas con responsabilidad. La educación es una condición para la supervivencia de la sociedad y, por esa razón, se la ha caracterizado como un servicio público que tiene una función social. Toda persona está obligada a pensar sobre las consecuencias de sus acciones y a asumir la responsabilidad por esas consecuencias. Pero la academia tiene una ventaja sobre los individuos aislados y, por ende, mayor responsabilidad: en ella es posible hacer una exploración sistemática de los efectos posibles. En la academia se reúnen el conocimiento de la técnica, que permite disponer al menos teóricamente de alternativas de solución a los problemas, y el conocimiento de la sociedad, que permite prefigurar los efectos sociales y culturales de las soluciones técnicas.

A partir de este macroescenario –que brinda el contexto internacional– deviene el primer fundamento para la construcción curricular en esta perspectiva. Desde esa gran misión establecida a nivel internacional y reafirmada con el aporte de pensadores como Delors, las instituciones de educación superior a nivel de cada continente, país o región contextualizarán su propia misión para orientar la construcción de su particular currículo de formación (Delors: 1996).

II. EL CURRÍCULO EN CONTEXTO

El concebir las universidades como “organizaciones” implica cierto contraste, confrontación o superposición con aquella concepción histórica que las



reconocía como “instituciones”. Esta última está fuertemente centrada en la estructura, normativa y procesos desarrollados desde dichos referentes, aunque en la nominación que de los centros educativos generalmente se hace existe predominio de esta acepción que, desde una postura no declarada, engloba el todo de un colectivo que se enfoca a la educación en la sociedad.

La organización, en cambio, desde la perspectiva de autores como Flores y otros, se afirma y sustenta en la construcción cultural y en la búsqueda de referentes cuantitativos y cualitativos, visibles e invisibles que van develando las intencionalidades de desarrollo, para desde allí levantar normas y procedimientos que estén en constante revisión y análisis. El énfasis en esta conceptualización está puesto en las personas, quienes conforman y construyen la organización. En este sentido, deben entenderse las menciones que de ambas conceptualizaciones se hacen, sin que signifique desvalorización de ninguna de ellas (Flores 1994).

2.1 El carácter no neutral de las universidades

Desde la perspectiva de Flores, la organización se concibe como el trasfondo inadvertido de las conversaciones, que estimula la acción en el marco de los cargos, carreras, relaciones sociales, compromisos personales y profesionales que se van legitimando en un colectivo. El lenguaje común va más allá de una teorización explícita desarrollada en el contacto cotidiano, es el lenguaje el que proporciona cuerpo y fluidez al sentido común, generando constantemente nuevos procesos de entendimiento o de conflicto. Se puede decir, entonces, que la palabra es el átomo o el componente básico de una organización, es la constructora o destructora de esta, pues a través de la palabra cada sujeto adopta creencias, metas colectivas o formas de pensar y actuar acordes o distantes respecto a las expectativas que tiene la organización a la que pertenece, pasando estas a ser parte de sus propias aspiraciones o de sus insatisfacciones. “La organización es construida como un fenómeno artificial, a partir de individuos que tienen sus propias creencias y deseos naturales”

Si se asume la lógica anterior y se concibe a las universidades como organizaciones y no como instituciones, es posible plantear que las teorías implícitas y estructuras teleológicas de docentes, administrativos, alumnos y de los diferentes actores, no solo tienen un arraigo histórico-personal, sino también están mediadas por referentes que surgen desde la historia y prácticas de construcción sociocultural propias de estas organizaciones. Las ideas fuerzas y principios que se basan en estas teorías implícitas, mezclados con creencias, sentidos naturales y particulares de sus integrantes, sustentan las concepciones, prácticas y procedimientos propios de cada organización. Desde allí se crean preconcepciones referidas a gestión, docencia, investigación, etc., que, a veces, sin tener un reconocimiento y respaldo oficial, se constituyen en verdaderos y significativos criterios para tomar decisiones y para proceder.

Los seres humanos que integran una organización se van constituyendo a partir de los compromisos lingüísticos adquiridos con el colectivo, los

que se construyen socialmente al compartir sus creencias y deseos. Cuando las convicciones y aspiraciones de los sujetos o del colectivo se oponen a las de la organización, es necesario iniciar un proceso de recomposición o de reconstrucción del sentido común, más que buscar culpables o generar resentimientos, o sea, se trata de modificar la comprensión hasta ahora existente, para llegar a armonizar el diálogo. La necesidad de iniciar un proceso de esta naturaleza se vuelve muy visible en los momentos en que la organización diseña un proyecto o responde con una propuesta de innovación a las demandas que su entorno inmediato o que la sociedad en su conjunto le imponen. Hitos como estos provocan quiebres culturales, pues amenazan la lógica histórica del “concebir” y del “hacer” que caracterizaba a la organización, imponiendo la necesidad de generar nuevos compromisos lingüísticos, nuevas formas de escuchar, nuevos mecanismos para fluir colectivamente, es decir, nuevas maneras de interpretar el sentido y la acción. Al respecto Flores plantea: *“Las organizaciones en sí son el producto de conversaciones; no conversaciones acerca de realizar determinadas acciones o acerca de la posibilidad de realizar determinadas acciones. Las organizaciones son producto de nuestras conversaciones sobre cómo tendremos conversaciones acerca del contexto social –instituciones, oficinas, reglamentos, etc.– dentro del cual tendremos conversaciones”*. (Flores 1994)

Esto implica que el levantamiento de un proyecto de cambio para un área de intervención o para la totalidad de la organización representa “deseo” y “desequilibrio”, lo que necesariamente debe engarzarse con un proceso de innovación en el diálogo y con la aplicación de estrategias de conversación, posibilitando así experiencias colectivas de concienciación e interpretación. Para comprender e impulsar de manera más efectiva este proceso de cambio, hay que considerar que dentro de las universidades se desarrollan conversaciones que revelan rasgos políticos, administrativos, académicos, entre otros, regulados por el sentido común y entendimiento individual y colectivo de lo que es dirigir, gestionar, proceder, etc., todos preconceptos, experiencias y tendencias que instan a los sujetos a posicionarse de determinada manera en las conversaciones organizacionales, exponiéndose o autolimitando su campo de acción.

Todo lo anterior se relaciona con la forma en que cada docente, administrativo, estudiante o grupos de ellos se ubica(n) en la conversación, asumiendo el sentido y necesidad de innovación y adquiriendo o no compromiso con el cambio expresado en un proyecto. A partir de estos posicionamientos individuales y colectivos comienzan a desarrollarse los niveles de entendimiento, comprensión e interpretación de los nuevos conceptos, principios, fundamentos y prácticas involucrados en el nuevo proceso y desde allí también surgen las necesidades de liderazgo, participación, coordinación y cooperación. Al respecto Flores plantea que el mundo es transparente para el sujeto hasta que algo le llama la atención o algún problema lo desequilibra, momento en que hace conciencia de esta característica, revelando una precomprensión o predisposición básica que le hace descubrir el sentido de su acción y las causas de su accionar a partir de lo que

los otros le revelan, como también le posibilita el levantamiento de hipótesis respecto al quiebre que vivencia.

A partir de esta lógica, el entendimiento descansa en el trasfondo de posibilidades, de cursos alternativos de acción y de rutinas. *“Estas posibilidades son su interpretación. Esta interpretación, sin embargo, no es algo separable de usted, algo que usted pueda contemplar. Interpretación es escuchar a medida que va ocurriendo, en respuesta a la pregunta ¿Qué debe hacerse ahora?”*. Desde esta perspectiva, quien tiene conciencia de los quiebres que produce una propuesta o proyecto de innovación, quien va aprendiendo a escuchar cómo fluyen los nuevos planteamientos y construcciones en el marco de las conversaciones, es quien tendrá posibilidades de movilizar sus preconcepciones y construir las nuevas teorías y estructuras teleológicas requeridas para un proceso de innovación (Flores, 1994).

Lo anteriormente expuesto da cuenta que las universidades como organizaciones no poseen un carácter neutro, sino que, tanto los proyectos que dieron sentido a su origen, como todos aquellos que permitieron su desarrollo, concentran las más diversas intencionalidades de los grupos humanos que los impulsaron y se comprometieron tanto con su diseño como con su ejecución y evaluación.

En la actualidad, es posible afirmar que las universidades como organizaciones con sentido y misión educativas superiores han sido ministerialmente llamadas e incorporadas al proceso de Reforma Educacional. En este marco de innovación, al igual que otras organizaciones educativas de niveles básico y medio han generado y desarrollado una serie de proyectos de mejoramiento educativo que les han permitido probar sus fuerzas creativas y sus estrategias de respuesta inmediata a demandas externas (MECESUP, Chile Califica; Programas de Perfeccionamiento Fundamental Docente, Fondo de Desarrollo Institucional (FDI), entre otros), movilizandolas teorías implícitas y el conjunto de intencionalidades y preconcepciones que poseen respecto al significado de una innovación educacional.

Así, con diferentes niveles de calidad de respuesta, las universidades han participado en esta etapa de reforma que solo constituye el inicio de un proceso que, según lo indican los documentos oficiales, no tendrá fin. En esta etapa, las universidades como organizaciones de carácter sociocultural han ganado cierta experiencia y logrado conformar pequeños grupos académicos, administrativos y estudiantiles, que conversan usando un lenguaje común, resuelven problemas utilizando determinadas estrategias colectivamente valoradas, comparten preconcepciones, principios y criterios que les permiten fluir dentro de la organización. Es decir, las intencionalidades de quienes integran estos grupos se han armonizado para el diseño, ejecución y evaluación de los proyectos en que han participado.

Lo realizado parece representar un gran logro, pero si ello se contrasta con los desafíos que implica seguir participando en un proceso de Reforma Educacional, se asemeja más a pequeños resultados obtenidos en una etapa preparatoria. Hay que considerar que el nuevo llamado o demanda ministerial y societal representa un desafío mucho mayor, pues convoca a cada universidad a participar en un proceso de innovación curricular, considerado

como lo medular o como el corazón de la Reforma. Desde allí, cabe preguntarse: ¿Cómo las organizaciones universitarias, con su carácter no neutral, participarán en esta nueva e importante etapa de un proceso de dimensión nacional? ¿Cómo construirán un lenguaje educativo y curricular que les permita vehicular sus intencionalidades, escuchar el sonido y a veces ruido que se genera en el colectivo respecto al cambio? ¿Cómo lograrán responder a este desafío no solo de una manera técnica, sino culturalmente técnica? ¿Cómo ampliarán los pequeños grupos que se han potenciado para la innovación?

Son estas y muchas otras interrogantes las que se sugieren considerar en cada organización universitaria, para generar estrategias que posibiliten procesos de concienciación (que conceptualmente se diferencia de concientización) y de interpretación respecto al cambio.

2.2 El carácter no neutral del currículo

El currículo, considerado como el aspecto y ámbito medular de la actual Reforma Educacional chilena, ha sido y sigue siendo un tema educativo inquietante para diversos autores y especialistas, por su implicancia y directa relación con los niveles de calidad que se alcanzan en los procesos formativos. Histórica y tradicionalmente se ha entendido el currículo como planeamiento o planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, adoptando una perspectiva tecnicista y contraria a la que se asume en este artículo, donde el currículo se entiende como aquel ambiente educativo en que se genera el aprendizaje, en el que se van estableciendo, problematizando y construyendo los procesos y contenidos en función de variables socio-culturales. Al considerar el escenario de la formación universitaria, el currículo corresponde al planeamiento del proceso formativo y al desarrollo tanto explícito como implícito, que hacen de este los docentes y estudiantes, utilizando recursos materiales, virtuales, metodológicos, evaluativos, culturales, entre otros.

La teoría crítica y la macroteoría curricular posiciona a los usuarios y beneficiarios del sistema educativo como los reales y principales constructores del currículo, es decir, que a pesar de las propuestas formativas macro, que en general tienden a reproducir las estructuras sociales del sistema y de la organización, son los educadores y estudiantes, en su relación y acción cotidiana, quienes construyen su proceso formativo y valoran o neutralizan las propuestas educativas formales. Son las intencionalidades, experiencias, preconceptos, valoraciones e intersubjetividades las que contextualizan los procesos y contenidos, haciéndolos vida en el medio real de formación.

Se requiere, entonces, concebir y materializar los currículos de manera diferente, para dejar espacios a las propuestas pedagógicas que se necesitan en cada situación y al mismo tiempo permitir la toma de decisiones por parte de docentes y alumnos/as. Se debe enfocar la enseñanza de manera radicalmente distinta, con el propósito de que el estudiante pueda construir y reconstruir el conocimiento, para lograr una visión más holística de la reali-

dad y participar en las transformaciones sociales que se requieren en los tiempos actuales.

Este enfoque curricular se afirma en un profesional distinto al que tradicionalmente ha existido. Es decir, en un docente con sentido crítico, que se expresa con autonomía y creatividad, permeando las miradas y valoraciones que los alumnos y alumnas poseen, permitiendo y estimulando un continuo quiebre de tendencias y preconcepciones para aportar a la construcción y reconstrucción continua del conocimiento, acercándolos progresivamente hacia una visión más cósmica que se origina y desarrolla mediante procesos de análisis y reflexión. Este desarrollo curricular se opone a la tendencia academicista desarticuladora y fragmentaria que instala conceptos sin la debida maduración, configurando un nuevo rol docente sustentado en la mediación pedagógica.

Es necesario, entonces, entender el currículo como una práctica social que se desarrolla y responde a un contexto histórico-cultural específico. Este enfoque implica que el trabajo del docente trasciende el ambiente del aula, siendo siempre cada acto educativo nuevo e irrepetible, pues corresponde a una conjugación de visiones, opciones y construcciones provenientes de él mismo y de cada uno de sus estudiantes.

Este currículo, al cual se adhiere el autor nacional Abraham Magendzo², se concibe como idiosincrático de cada cultura, otorgando poder en la selección y organización de los contenidos a todos los actores educativos responsables de la construcción cultural y desde allí propone el acercamiento hacia los conocimientos que aporta la cultura universal. Se funda en una apropiación y comprensión de la realidad, para luego ampliar la propuesta formativa hacia una dimensión cósmica. Entonces, la norma educativa oficial no se incorpora a la academia de acuerdo con su formación explícita original, sino que es aprehendida y reinterpretada por los sujetos-actores dentro de un orden organizacional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas que están en juego dentro de una comunidad.

No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que correspondan a las normas y otras que se desvíen de ellas, todas las experiencias participan en esta dinámica, entre las normas oficiales y la realidad cotidiana, conformando una cultura formativa. El contacto que los estudiantes tienen con los conocimientos expuestos en los programas oficiales, es necesariamente mediado por la práctica organizacional. El currículo académico oficial no tiene otra manera de existir, de materializarse que como parte integral de la compleja realidad cotidiana, pues se entrelaza con el otro currículo, que si bien es “oculto”, desde cierta posición, es el más real para quienes participan en los procesos formativos.

Al respecto, la autora Grundy (1994) señala que el currículo es una construcción cultural, no es un concepto que se construye fuera de los contextos sociales, tiene existencia en las experiencias e interacciones humanas

² Magendzo, Abraham. “La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000”. Proyecto CAI, 1995-1997.

que se organizan en el hacer práctico de la educación, por tanto es parte integrante de la cultura que vive cada comunidad, no es algo aislado y abstracto que se inserta en ella. *“Las prácticas educativas y el currículo es un conjunto de ellas, no existen aparte de ciertas creencias sobre las personas y sobre la forma en que interactúan y deben hacerlo en el mundo. Si trascendemos los aspectos superficiales de la práctica educativa y los que suponen las prácticas de organización y de enseñanza y aprendizaje, hallamos, no leyes naturales universales, sino creencias y valores. La cuestión que hemos de plantearnos es: ¿Qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término “currículo?”*”.

Al abordar la formación universitaria desde esta perspectiva curricular, se comprende la importancia que adquiere el diseño de una estrategia organizacional de carácter sociocultural. Su diseño e implementación, por un lado, permitiría captar las intencionalidades formativas de los diversos actores que construyen currículo; y por otro, la armonización de sus intencionalidades, a través de un lenguaje que posibilite la conversación, el diálogo, la discusión, el análisis y la crítica, necesarios de practicar en este proceso de cambio formativo, que desde el discurso oficial se considera la médula o corazón de la Reforma Educacional.

El concordar en la comprensión del currículo como una construcción sociocultural, supone que será esta la idea que se constituirá en la base de aquello que se proyecte para cumplir la misión establecida y alcanzar nuestras metas formativas o educativas. Esta conceptualización se fundamenta y explica en la consideración reflexiva y analítica de la variedad de elementos, variables y actores que participan en esta construcción.

III. ENFOQUES CURRICULARES

Basados en investigaciones en psicología, filosofía, sociología han surgido en educación, a partir de la segunda mitad del siglo XX, diferentes enfoques para comprender, caracterizar y orientar el currículo y su desarrollo.

El conductismo apoya el pensamiento pedagógico en una corriente psicológica calificada de científica, utilizando el esquema de producción industrial aplicado a la educación y la escuela. Representa esta tendencia (Tyler 1973), quien adopta el **enfoque conductista** reflejado en su forma de concebir los objetivos educativos, como sinónimos de objetivos de conducta. Para él, el objetivo de la enseñanza será aquel que venga expresado en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará ese comportamiento. Con la formulación clara de los resultados a que se aspira, el autor del currículo dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículo. Las ideas de eficiencia y preci-

sión son dos coordenadas básicas en la pedagogía por objetivos, poniendo un énfasis particular en los objetivos y el diseño.

Como se deduce de lo expresado, el modelo técnico resultado de este enfoque, está orientado al producto, sobre la base de intenciones bien determinadas y previamente establecidas, es decir, está preocupado por los resultados de aprendizaje deseado en los estudiantes.

El currículo es así entendido como un plan de instrucciones en el que se explicitan los objetivos de aprendizaje y las estrategias de acción que debe seguir el profesor para conseguir los resultados esperados. El docente es considerado como un técnico que pone en marcha el plan para conseguir los objetivos fijados socialmente, por lo que su papel es esencialmente reproductivo.

En la misma perspectiva que Tyler (1973), otros autores son coherentes en su orientación con el paradigma conductista para estudiar los temas curriculares. Demuestran mayor preocupación por los valores de precisión y eficiencia que por los procesos pedagógicos, coincidiendo en que el modelo de pedagogía por objetivos es la forma de plantear los problemas curriculares y el diseño de la práctica de enseñanza. Esta línea de pensamiento representa una concepción tecnicista de la enseñanza, más propia del entrenamiento para la adquisición de destrezas que para una formación educativa.

Representan una perspectiva contrapuesta autores como Taba (1974) o Stenhouse (1985), entre otros, quienes tienden a considerar **enfoques amplios** de la teoría curricular donde se interrelacionan sistemáticamente los diversos elementos, haciendo de esta una teoría del proceso enseñanza-aprendizaje, proporcionando una guía para diseñar una acción en coherencia con todos los elementos que entran en este proceso: Sujeto, sociedad, cultura, relaciones de comunicación, ayudas técnicas, procedimientos de evaluación. Los objetivos tienen un sentido orientador y admiten distintos niveles de precisión, estudiándolos en interrelación con los demás elementos. Diseñar la enseñanza supone estructurar una acción que considera cómo es la situación concreta en la que se actúa, cómo se puede influir sobre ella sabiendo hacia adónde es necesario moverse. Los problemas relativos a cómo precisar los objetivos son problemas menores dentro de este enfoque globalizador.

El **enfoque curricular práctico** está centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no en el producto, es un aprendizaje basado en la interacción entre sus participantes, donde la práctica lleva a procesos reflexivos de interpretación de los participantes en torno a lo ético, deliberante y dialógico; la interacción, en este sentido, es un espacio de comunicación de las motivaciones, interpretaciones y valoraciones, dado en una dinámica dialéctica, siendo, entonces, un proceso continuo y permanente de toma de decisiones.

Uno de los enfoques curriculares que privilegia la reflexión sobre la práctica realizada por quienes desarrollan el currículo es el **enfoque curricular crítico**. Paulo Freire (1979) señalaba que el currículo está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, con una explícita orientación a la transforma-

ción, en la que la acción y la reflexión, la teoría y la práctica se unifican en un proceso dialéctico.

Es evidente que este enfoque tiene muchos puntos de contacto con el práctico al considerar al docente como único investigador válido de su propia práctica surgiendo la investigación-acción como planteamiento alternativo en la mejora del proceso educativo. La pedagogía crítica busca enfrentar a estudiantes y docentes a los problemas de la realidad objetiva en la que viven y se desarrollan, porque la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la institución educativa. La acción crítica se realiza en la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción.

Los distintos enfoques con que se entiende y caracteriza el currículo se traducen en diversos modelos que representan el desarrollo de la teoría curricular: modelos “centrado en los objetivos, centrado en la tecnología educativa, de construcción personalizada, centrado en la globalización, de investigación-acción y modelo desde un enfoque histórico-cultural” (Carballo, 2003).

IV. ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO

Una teoría del currículo es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución, en qué consiste, cuáles son sus elementos importantes, cómo son estos elegidos y organizados, cuáles son las fuentes para las decisiones y cómo la información y los criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del currículo.

El diseño curricular surge como respuesta a las demandas sociales en la formación de profesionales, guiando y condicionando el desarrollo del proceso en el marco de un proyecto educativo. El diseño curricular es el vínculo que une teoría y práctica, dotándola de sentido.

En la elaboración y diseño de un currículo, que comprende tanto su estructura como su organización, el diseñador se enfrenta a un proceso de investigación y de toma de decisiones sobre los contenidos relacionados a un saber (estructura interna de las disciplinas de conocimiento) y un saber hacer (acciones y quehaceres específicos de un tipo particular de profesión, conocimiento técnico y sus bases culturales, filosóficas y científicas) que es necesario considerar en el currículo. La estructura curricular se basa en un modelo que se define bajo ciertos conceptos, que resumen la esencia curricular. Estos conceptos son de carácter epistemológico, social, emocional y cognitivo, involucrando asimismo el aspecto profesional.

En la tarea de decidir qué contenidos curriculares se van a seleccionar, además de organizarlos y buscar su secuencia, se tendrá presente que el contenido de las disciplinas es aquella parte de la cultura de la profesión que debe ser objeto de asimilación por parte de los estudiantes. En el aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos para una determinada carrera, está implícito un sistema de conocimientos y un sistema de habilidades asocia-



dos a esos contenidos. El proceso de selección de los contenidos es un momento fundamental en la elaboración del plan de estudio y se hace necesario considerar tanto los procesos metodológicos de la estructuración del conocimiento como los objetos de estudio de las diferentes ciencias y los procesos de construcción del conocimiento.

En la estructura curricular definida debe manifestarse una clara relación entre los contenidos, los objetivos, saberes científicos, técnicos y culturales incorporados a los programas y planes de estudios con el propósito de consolidar las aspiraciones sociales en la formación del profesional.

La educación, si considera al sujeto como constructor del conocimiento –pues se le reconoce que realiza ordenación, reordenación, aplicación y crítica de lo que aprende y cómo lo aprende– debe proporcionar los elementos metodológicos necesarios para que el sujeto se apropie de los objetos de las disciplinas y pueda, mediante la reflexión crítica, transferirlos hacia la elaboración de los conocimientos científicos de su propia formación, y por ello, la forma cómo se define la estructura curricular y su organización debe incluirla dentro de sus criterios de base.

Toda estructuración curricular se basa en el perfil que la institución y la carrera ha establecido para el profesional de egreso. Este perfil contiene las actividades, los procedimientos, las características y los roles sociales preestablecidos por la universidad y determinará la formulación del plan de estudio porque precisa elementos filosóficos, educativos y culturales de la formación. Las instituciones de educación superior deben prever que el egresado cuente con los elementos teóricos, metodológicos y prácticos que le permiten resolver problemas de uno o varios campos de acción profesional. El perfil del egresado materializa la integración de elementos formativos y recursos para la promoción de un egresado con características que respondan a la visión institucional.

Cuando una institución de educación superior define su currículo como integral, usualmente está apuntando hacia una dirección e intención en la estructura curricular que puede contener:

- Una formación básica disciplinar por área de conocimiento que exige la definición de un tronco común para las carreras asociadas
- Una formación disciplinaria intermedia que agrupa asignaturas orientadas al campo específico de la carrera en la cual se desarrollan contenidos orientados a consolidar una formación teórica especializada y a profundizar en áreas de la carrera
- Una formación terminal que incluye la relación de la experiencia práctica con los análisis conceptuales y teóricos que exige este nivel de formación profesional.

En la literatura que se ha generado sobre estructura y organización curricular muchas veces la definición de ambos elementos se superponen, lo cual es comprensible en tanto que uno y otro deben estar sustentados en un enfoque teórico, en principios y modelos iguales, pues darán origen a un solo currículo a través del cual se pretende alcanzar un determinado nivel de logro

en el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del profesional en formación. Por ello, en algunas oportunidades, autores se refieren a la forma del currículo asimilándolo a la estructura, y entonces se habla de la distribución de áreas, temáticas o ciclos que tienen objetivos claramente especificados. Sin embargo, otros autores mezclan ambas cosas considerando la organización de los currículos por asignatura o la estructura disciplinar, por problemas o por competencias. Más aún, se agrega a ello el que el aprendizaje basado en problemas ABP en ocasiones se considera criterio estructurador, en tanto que en otros estudios se define como metodología. Tal vez esta mezcla sea una evidencia más de la profunda interrelación de todos los elementos que conforman el currículo, y en ese sentido es válido y explicable.

En el caso del presente documento, se define por estructura como la forma en que se agrupan y articulan los distintos conjuntos en el currículo, sean estos ciclos, áreas, etapas o líneas de formación. En tanto que la organización del currículo tiene que ver con su implementación, la cual se entiende como la forma en que los distintos componentes del currículo se conectan e interrelacionan en función de un núcleo o centro que es predeterminado de acuerdo a la o las líneas directrices de carácter teórico que le otorgan direccionalidad al currículo en su conjunto.

La formación profesional por lo general ha presentado una estructura curricular que tradicionalmente está distribuida en asignaturas que se agrupan en correspondencia entre objetivos, contenidos y el objeto profesional, distribuidas en etapas de:

- Formación básica. Dentro de la formación básica se pretende que el estudiante desarrolle habilidades intelectuales de carácter general, de comunicación y la capacidad para resolver problemas de nivel inicial, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes desde este nivel de su formación.
- Formación básica específica, persigue que el estudiante domine contenidos generales y esenciales del ámbito profesional y que, por lo general, se identifican con sus campos de acción. Este ciclo corresponde a las experiencias formación profesional necesarias para adquirir el carácter distintivo de cada carrera a través de las cuales se caracteriza el perfil de las distintas áreas de conocimiento. Además, incluye los aprendizajes mínimos que cada profesional debe manejar en función de su disciplina y serán totalmente o en su mayoría asignatura de carácter obligatorio.
- Ejercicio de la profesión o terminal en el cual su objetivo es que los estudiantes dominen los contenidos particulares o específicos del objeto profesional, que se manifiestan en los distintos campos de actuación. Es el conjunto de experiencias educativas de carácter disciplinario que el estudiante podrá elegir para determinar la orientación de su perfil profesional e incorporar una dimensión social y laboral de los contenidos del currículo.
- Elección libre. Está dirigido a la formación complementaria para el desarrollo integral de los estudiantes, puede incluir experiencias educati-

vas de los anteriores ciclos y de cualquier disciplina. Las restricciones en este ciclo estarán dadas solo por la variedad y cantidad de las materias que cada carrera ofrezca a los estudiantes así como el interés que manifiesten por diferentes áreas del conocimiento.

El conjunto de estos ciclos contribuyen a la formación integral de los estudiantes, abarcando las dimensiones: intelectuales, humana, social y profesional. A través de esta estructura se pretende que los estudiantes universitarios logren competencias disciplinarias y profesionales, desarrollen pensamiento reflexivo, crítico e investigativo, desarrollen la creatividad e innovación y se formen para una mayor responsabilidad social.

En cada carrera será necesario considerar la presencia de tres componentes esenciales del proceso formativo en los correspondientes ciclos o etapas, atendiendo al tipo de actividad que desarrolla el estudiante y que en su organización y dinámica le permite la apropiación de los modos de actuación profesional en función del perfil de egreso. Estos componentes son:

- de carácter académico
- práctico o laboral
- investigativo.

Todos ellos están enfocados a la preparación del estudiante para su desempeño en la práctica profesional. Esto se hace sobre la base del establecimiento de asignaturas rectoras en cada semestre, que generalmente son asignaturas de la profesión, de manera que aseguren, como hilo conductor a lo largo de la carrera, los rasgos esenciales del modelo del profesional.

El aspecto profesional del currículo está dirigido hacia la correcta selección, organización, planificación, ejecución y evaluación de los contenidos curriculares desde la perspectiva de una profesión, los cuales rebasan la dimensión epistemológica y se integran dialécticamente hacia una perspectiva social y laboral, lo cual constituye un elemento esencial en la formación de un egresado competente en el saber hacer profesional.

Es fundamental desde esta perspectiva definir el conjunto de acciones o tareas específicas de una profesión, un saber hacer basado en competencias profesionales en función de los requerimientos y necesidades del medio laboral y social a nivel mundial, regional y nacional. La consideración de la realidad del contexto y del medio laboral correspondiente a determinados campos profesionales es una tendencia que se ha ido instalando en el sistema universitario en las últimas décadas y que paulatinamente está introduciendo cambios en la estructura curricular tradicional.

La estructura curricular puede constituirse en una base adecuada para lograr la formación que se espera, pero ello se concretará en una organización e implementación que dé cuenta del carácter sistémico del proceso formativo y de la real articulación e interrelación entre todos los componentes del currículo diseñado para lograr un profesional con las características que la organización predetermina en función de las necesidades y características del entorno societal.

V. MODELOS PARA LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Hilda Taba (1974) identifica cinco modelos corrientes para la organización del currículo; cada uno de los cuales adopta una determinada idea sobre su alcance, porque adopta diferentes centros de organización. Así, en cada caso, se adoptan ciertos criterios especiales con relación a la secuencia, la continuidad y la integración y modifica estas características –relacionadas entre sí– de manera diferente.

5.1 Organización por materias

Es la más antigua forma de organizar un currículo. Tiene su origen en la simplicidad de las Siete Artes Liberales del currículo clásico, todas de naturaleza muy amplia. Esta división generalizada de materias que delimita el alcance de la educación con tanta simplicidad, por ello mismo, se encuentra obsoleta.

La esencia de la organización de la materia consiste en seguir una lógica de la disciplina pertinente, y que tanto el contenido como las experiencias del aprendizaje correspondientes para adquirirlo sean divididos y organizados por la lógica de los campos respectivos de la materia. El especialista es quien determina la lógica. La función principal de los que confeccionan el currículo y los docentes es hallar los modos para aprender el contenido tal como está organizado. Dado que el dominio de la asignatura es la tarea central, la exposición tiende a ser el método principal de la instrucción y el libro de texto la fuente más importante.

Parte de la filosofía de la organización por materias es que existe una jerarquía de prioridades entre las asignaturas, de acuerdo con su valor como disciplinas mentales. Esta idea constituye la base para la distinción entre materia: fáciles y difíciles.

La defensa principal de la organización de la materia es que las materias constituyen un método lógico y eficaz para organizar el conocimiento nuevo y para aprenderlo. Siguiendo estructuras organizadas de materias, un estudiante puede construir más eficaz y económicamente su caudal de conocimiento.

Las ventajas de esta modalidad residen principalmente en que cuenta con el respaldo de una larga tradición y muchos aspectos administrativos tales como los programas y los modelos de requisitos para el ingreso a la universidad ligados a ella. Los docentes poseen, además, práctica en diferentes especialidades, lo cual facilita la planificación y la enseñanza de este tipo. Incluso las técnicas de evaluación del rendimiento están nucleadas en torno a los campos de materias.

Sin embargo, algunas críticas a esta organización apuntan a que no es necesariamente la mejor organización para el aprendizaje, pues al ir aumentando la especialización del conocimiento y las demandas de las materias adicionales para diversos fines prácticos y sociales, se genera una creciente parcialización o atomización del conocimiento, en un momento histórico y sociocultural que requiere de una visión sistémica.



La organización por materias no se privilegia en la actualidad, pues no llega a satisfacer tres cuestiones básicas relacionadas con la organización del currículo:

- Impide la realización de objetivos múltiples: Las materias solas, como materias, no brindan una base suficientemente adecuada para desarrollar un aspecto educacional integral.
- Aisladamente, las materias no proporcionan una base suficiente para la secuencia, especialmente si minimizan la comprensión y el interés por el análisis de lo que se aprende.
- Interrelación: La organización por materias, realizada convencionalmente, tiende a una compartimentación innecesaria y a la atomización del aprendizaje.

5.2 El currículo de los grandes temas generales

Esta forma representa un esfuerzo por superar la compartimentación y la atomización mediante la combinación de algunos campos específicos dentro de ramas más amplias. Las ciencias especializadas condujeron a campos generales tales como las ciencias generales, las humanidades, las ciencias físicas.

La ventaja principal de esta organización es la integración de las materias, pero se corre el riesgo con ella de generalizaciones ininteligibles, con escasas oportunidades para la investigación y aprendizajes activos.

5.3 El currículo basado en los procesos sociales y las funciones vitales

Sus partidarios sostenían que organizar un currículo en torno a las actividades de la humanidad no solo produciría una necesaria unificación del conocimiento, sino que también permitiría que un currículo tal constituyera una gran ayuda para la vida cotidiana de los estudiantes, preparando su participación en la cultura. Sin embargo, esta propuesta fracasó en el logro de su meta fundamental: la integración y la unificación de las experiencias del aprendizaje.

5.4 Currículo activo o experiencial

Este currículo se proyecta específicamente para contrarrestar la pasividad en el aprendizaje y la separación entre las necesidades y los intereses de los estudiantes de que adolece el currículo convencional. El fundamento es que la gente aprende solo aquello que experimenta; en este sentido, se estimula a los discentes a utilizar métodos para la solución de problemas y establecer sus propias tareas.

Muchos partidarios de esta línea de pensamiento redujeron la definición de la experiencia a la actividad franca, la acción práctica, el contacto directo con los objetos, lo cual en muchos casos se convirtió en una actividad por la actividad misma, más bien que un sendero hacia una experiencia simbólica significativa.

La principal dificultad que tuvo este tipo de organización fue que las categorías de interés reemplazaron las categorías del contenido organizado, sin que se introdujera una nueva organización en las instituciones educativas. Se reconoce para este modelo el papel importante que desempeñó en el reconocimiento del aprendizaje activo.

5.5 El currículo integral

Fue introducido con metas bastante ambiciosas. Se suponía que este tipo de organización produce integración, sirve a las necesidades de los estudiantes y promueve el aprendizaje activo y una relación significativa entre la vida y el aprendizaje. El término integral se utiliza de varias maneras, según su grado de alejamiento de la organización convencional del currículo:

- Como cantidad de materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, cada uno de los cuales se enseña independientemente, sin intención sistemática de demostrar relaciones mutuas;
- Cantidad de materias o campos del conocimiento organizados lógicamente, algunos de los cuales o todos están correlacionados.
- Problemas amplios, unidades de trabajo o temas unificados elegidos porque proporcionan los medios para enseñar los contenidos básicos de ciertas materias. Estas materias conservan su identidad, pero el contenido es seleccionado y enseñado con especial referencia a la unidad o tema del problema.
- Diversas materias o campos del conocimiento unificados o fusionados. Por lo general una materia sirve como centro de la unificación.
- Áreas amplias de problemas previamente planificadas de las cuales se seleccionan experiencias de aprendizaje conforme a las necesidades psicológicas, sociales y los intereses de los estudiantes.
- Unidades de trabajo amplias, o actividades proyectadas por el docente y los estudiantes conforme a las necesidades tales como las capta el grupo. No se establece ninguna estructura básica para el currículo.

Los modelos integrales presentan muchas limitaciones, algunas de ellas conectadas con la concepción teórica del proyecto, y otras, con las dificultades de la readaptación efectiva del contenido en torno a estos nuevos enfoques. A pesar de ello, se le ha mostrado una aceptación aparentemente amplia en la literatura sobre los currículos.

También respecto a la integración curricular, Fogarty (1991) incorpora una nueva dimensión de análisis al establecer diez niveles de integración en el currículo:

- Fragmentado: Las disciplinas diferentes están separadas, por lo que hay una visión clara y discreta de la misma, no hay conexión para los estudiantes; menos transferencia de aprendizaje.

- Conectado: Dentro de una disciplina hay temas relacionados. Hay conceptos claves conectados que promueven la revisión de conceptos, la reconceptualización y asimilación de ideas dentro de una disciplina.
- Concéntrico: El contenido se concentra dentro del área de la asignatura. Se puede atender varias áreas a la vez, lo que lleva a un contenido enriquecido.
- Secuencial: Se enseñan ideas similares en un concepto, aunque las asignaturas están separadas. Se facilita la transferencia de aprendizaje a través de áreas de contenido. Se requiere colaboración y flexibilidad, pues los profesores tienen menos autonomía en la secuencia del currículo.
- Compartido: La planeación de grupo y/o de enseñanza que involucra dos disciplinas se enfoca en contenidos compartidos. Se logran experiencias institucionales compartidas, con participación de más de un docente en un grupo colaborativo. Se requiere de tiempo, flexibilidad, obligación y compromiso.
- Radial: La enseñanza es por temáticas, se usa un tema como base para relacionar varias disciplinas. Se motiva a los estudiantes y se los ayuda a descubrir las conexiones entre las ideas. Los temas deben ser cuidadosamente seleccionados para que sea significativo, con contenidos relevantes y fuertes.
- Concatenado o lineal. Se enlazan las habilidades de pensamiento y las sociales, las habilidades de estudio y de inteligencia múltiple. Los estudiantes conocen como están aprendiendo, lo que facilita la transferencia futura de aprendizaje. Las disciplinas permanecen separadas.
- Integrado: las prioridades se solapan en múltiples disciplinas. Estimula a los estudiantes a ver las interconexiones e interrelaciones entre disciplinas. Requiere equipos interdepartamentales con planificación y horas de clases comunes.
- Inmersos: Los estudiantes se integran visualizando todo el aprendizaje a través de la perspectiva de una tarea de interés. La integración ocurre dentro del estudiante, pero se puede estrechar el enfoque del mismo.
- Enrejado o en red: El estudiante dirige el proceso de integración a través de la selección de una red de expertos y recursos. Es productivo, si el estudiante es estimulado por los nuevos contenidos y logran un aprendizaje efectivo.

Las tendencias actuales de la educación universitaria, tanto en el plano nacional como internacional, coinciden en recomendar el desarrollo de planes integradores de currículos de pregrado. Sobre un profesional formado bajo este modelo educativo, se piensa que tendrá mayores posibilidades de dar un mejor servicio al país y de asumir liderazgos en forma efectiva, pues estará mejor capacitado para apreciar las señales del futuro, para adaptarse al cambio del conocimiento, para dirigir equipos interdisciplinarios y para desarrollar sus actividades con mayor sentido social.



5.6 Una mirada más actual. El currículo por competencias

Adicionalmente a estos planteamientos, en los años setenta se inicia en Estados Unidos la aplicación de un nuevo diseño de formación que también es introducido en Gran Bretaña en los ochenta y que en estos momentos se expande a nivel mundial. Se trata del diseño curricular por competencias, que incorpora el uso de la estructura modular en el currículo.

La profundización que se ha ido dando en el tiempo, en las concepciones teóricas del diseño curricular por competencias condujo a determinar los fundamentos curriculares para un diseño por competencias y a valorar la formación basada en este diseño como una alternativa posible de implementar y que podría guiar a mejores resultados en la formación de técnicos y profesionales.

Sobre el tema de competencias varios investigadores han aportado resultados teóricos y prácticos. Es el caso de Mertens (1997), Irigoin y Vargas (2002), por nombrar algunos, así como otros en el ámbito internacional. Por su parte, en su trabajo, González Maura (2004) realiza una valoración de los conceptos competencia y profesional competente para la enseñanza universitaria, lo que le permitió profundizar en el punto de vista psicológico y personalológico de la definición de competencia.

El proyecto chileno de la Escuela de Diseño del Instituto Profesional DUOC de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Proyecto FONDEF, 2003) describe la formación por competencias para el diseñador industrial de nivel universitario y arrojó un resultado positivo. Todos los análisis contribuyen a la concepción holística de la competencia laboral y su punto de vista curricular.

5.6.1 Definición de competencia

El concepto competencia aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de McClelland en la Universidad de Harvard (Bolívar C., 2002:1) Por otra parte, como consecuencia de los trabajos de Bloom (Vossio, 2002:55) surgió, en la misma década, un movimiento llamado “Enseñanza basada en competencias”, que se fundaba en cinco principios:

- Todo aprendizaje es individual.
- El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr.
- El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él.
- El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje.
- Es más probable que un alumno haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje.

Estos cinco principios pueden estar presentes en cualquier sistema de formación y enriquecerán los resultados del proceso de aprendizaje.

Existen múltiples definiciones de competencia que pueden ser agrupadas de diferentes maneras; unos la consideran una capacidad, otros como conjunto de componentes sin analizar la integración de ellos.



Un referente teórico importante desarrollado por el Centro de Estudios Educativos del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” (Cuba) establece que competencia es “una configuración psicológica que integra diversos componentes cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad en estrecha unidad funcional, autorregulando el desempeño real y eficiente en una esfera específica de la actividad, atendiendo al modelo de desempeño deseable socialmente construido en un contexto histórico concreto” (Fernández González y otros, 2003:25).

Esta definición tiene como aspecto importante definir la estructura de la competencia a partir de sus cuatro componentes (cognitivo, metacognitivo, motivacional y cualidades de la personalidad) y reconoce el aspecto externo: el desempeño eficiente a partir de un modelo social, así como su carácter histórico concreto. A esta definición se puede asumir que competencia es un sistema de componentes (cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad) que posee un individuo para desenvolverse eficientemente en su vida como persona en todas las facetas.

El componente cognitivo de la competencia está determinado principalmente por el sistema de conocimientos y habilidades a desarrollar en los estudiantes, sin desconocer los procesos que transcurren en el cerebro del hombre: sensaciones, percepciones, pensamiento y otros, así como hábitos y procedimientos. Se han realizado análisis de la categoría metacognitiva desde dos enfoques fundamentales: como capacidad del sujeto para valorar objetiva y críticamente su propio proceso de conocimiento (y el de otros), sus estrategias y posibilidades intelectuales y como desarrollo de un conjunto de acciones y habilidades que permiten controlar el funcionamiento y desempeño cognitivo en la realización de las tareas

La metacognición se refiere al conocimiento del conocimiento, al pensamiento sobre el pensamiento y se trata de autorregular el funcionamiento de los procesos cognitivos. Contribuye a la observación atenta, a la concentración, a la evaluación, por ende, es importante en el aprendizaje. Su presencia se correlaciona con una alta capacidad intelectual, eficacia y eficiencia en el trabajo.

El componente motivacional, en tanto, está estructurado fundamentalmente por las razones autoasumidas, consciente o inconscientemente, que movilizan y orientan la conducta, así como por las actitudes y valores del sujeto.

De aquí se deriva un concepto importante, el de actitud: “las actitudes como disposiciones o predisposiciones a reaccionar ante determinados objetos, situaciones, u otras personas en correspondencia con sus motivos” (Pérez Martín y otros, 2002: 52).

Otro aspecto inherente a la personalidad son los valores, se asume que: *“Cuando hablamos de valores se hace referencia a determinados contenidos que expresan la significación que distintos objetos, situaciones, ideas, etc., tienen para un sujeto. Esta significación es tal que el valor se convierte en un patrón que utiliza el individuo para evaluar la pertinencia o no de su propia conducta y la de los demás”* (Pérez Martín y otros, 2002:54).

Al referirse a las cualidades de la personalidad se asume el criterio de Pérez Martín y otros (2002: 54) que plantean que las cualidades o rasgos de la personalidad son las “*características relativamente estables de la personalidad que expresan las actitudes del hombre hacia los objetos y fenómenos de la realidad*”.

5.6.2 Definición de competencia laboral

El concepto de competencia laboral surgió en los años ochenta con fuerza en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas surgidas en el sistema educativo y el productivo. El asunto que estos países visualizaron no era solo cuantitativo, sino también cualitativo: una situación en la que los sistemas de educación-formación ya no se correspondían con los signos de los nuevos tiempos. La competencia laboral pretende ser un proceso integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación.

Considerando que estos problemas se presentan también y probablemente con mayor persistencia y gravedad en los países en desarrollo, con el agravante de una menor disponibilidad de recursos para el sistema educativo, “*la aplicación de un sistema de competencia laboral en esos países surge como una alternativa atractiva, al menos a primera vista, para impulsar la formación y educación en una dirección que logre un mejor equilibrio entre las necesidades de los individuos, las empresas y la sociedad en general*” (Mertens, 1997).

El análisis del concepto competencia laboral permitió sistematizarlo en diferentes agrupaciones; unos autores definen competencia laboral como una capacidad o como aptitud. Por ejemplo:

“Competencia laboral: Aptitud de un individuo para desempeñar una misma función productiva en diferentes contextos y con base en los requerimientos de calidad esperados por el sector productivo. Esta aptitud se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados en el saber, el hacer y el saber hacer” (Mertens, 1997).

“Competencia laboral: capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral y refleja los conocimientos, habilidades y destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad” (Tamayo, 2003: 3).

Estos dos conceptos aportan a la definición de competencia laboral el resultado de la actuación del individuo, es decir, el desempeño en el contexto laboral, pero tienen la limitación de verla como capacidad o aptitud.

Otra tendencia muy acertada, es considerarla un sistema de componentes en estrecha vinculación, es una manera holística y dialéctica de comprender esta definición más compleja y completa. A continuación se presentan ejemplos:



La competencia laboral se concibe como una estructura compleja de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Se relacionan y combinan los atributos como conocimiento, actitudes, valores y habilidades con las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este ha sido llamado un enfoque holístico en la medida en que integra ambos elementos, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo como también permite incorporar la ética y los valores como elementos de este desempeño.

Si se entiende la competencia profesional como el resultado de la integración, esencial y generalizada de un complejo conjunto de conocimientos, habilidades y valores profesionales, que se manifiesta a través de un desempeño profesional eficiente en la solución de los problemas de su profesión, pudiendo incluso resolver aquellos no predeterminados, se puede extrapolar de esta comprensión el concepto competencia laboral, pues en esta definición se pone de relieve la integración de los componentes señalados, se enfoca al resultado eficiente y se prevé el desempeño futuro al enfrentarse el técnico o profesional con problemas imprevistos, es decir, se ve la competencia más allá de la preparación del sujeto.

Por su parte Irigoien y Vargas señalan que *“Se puede entender el concepto de competencia laboral como la combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún, se habla de un saber actuar movilizándolo todos los recursos”* (Irigoien y Vargas, 2002: 47).

Hay que señalar que los autores Irigoien y Vargas también reflejan la puesta en práctica de los componentes de la competencia laboral de manera integrada, con una naturaleza dinámica, ya que vinculan el saber actuar con los componentes de manera global. Aunque en algunas definiciones se usa el término profesional, bien puede enmarcarse este en lo laboral, ya que lo laboral va más allá que lo profesional al implicar tanto al mundo de los oficios como al de las profesiones.

La noción de competencia laboral tiene muchas acepciones, pero todas ellas tienen cuatro características en común (Rico, 2003:1), aspecto que el investigador asume:

- Toma en cuenta el contexto. El contexto está constituido por un conjunto de situaciones reales en donde deberán ejercerse las competencias.
- Es el resultado de un proceso de integración. Un objetivo de aprendizaje no es lo mismo que una competencia laboral. El objetivo de aprendizaje es lo que el profesor espera que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso. La competencia laboral identifica los resultados esperados por el mundo del trabajo, en términos del nivel de dominio de las tareas y funciones profesionales, donde se integran los conocimientos, las habilidades y las actitudes.
- Está asociada con criterios de ejecución o desempeño. Los criterios de desempeño siempre se establecerán previamente a la instrucción e identifican los indicadores de evaluación que determinan el éxito en el domi-



nio de la competencia, en armonía con los requerimientos del mercado de trabajo.

- Implica responsabilidad. En la formación profesional por competencias laborales, el estudiante es el responsable de su aprendizaje. El tiempo que tarde en alcanzar el dominio de una competencia depende de la gestión que haga del mismo.

Además se pueden agregar a las siguientes reflexiones:

- De los conceptos presentados, se puede inferir que una competencia está a mayor nivel que una habilidad, ya que la primera integra un sistema de componentes cognitivo (de habilidades, conocimientos, procedimientos) motivacional, componente metacognitivo, cualidades, y comportamientos del individuo para desempeñar con éxito una actividad dada, en una relación sistémica en la cual estos componentes interactúan mutuamente de manera coordinada.
- Cada componente constituye un subsistema del sistema con sus características y sus formas de apropiación por las personas. Dicho de otro modo una competencia integra: saber, saber hacer y saber ser. Además, se reconoce que la competencia presenta cualidades propias como ser: holística, dinámica, dialéctica, transferible, medible y propia del individuo.

Existen diversas clasificaciones de las competencias laborales, una de ellas es la que distingue entre generales y particulares: competencias generales (llamados por otros autores genéricas, transversales, con distintos niveles de diferenciación semántica) son aquellas que abarcan a casi todas las profesiones y oficios, y están relacionadas con la preparación básica del individuo; por ejemplo, utilizar la computadora, comunicarse de forma oral y por escrito en su idioma, o en una lengua extranjera, entre otras, mientras que las competencias particulares o específicas son las que determinan la profesión, por ejemplo, elaborar un medicamento, programar determinado tipo de *software*, realizar determinado tipo de operación quirúrgica, entre otras.

No obstante, también existen otras clasificaciones, como la que divide las competencias en:

- Básicas son las que se adquieren en la formación básica y que permiten el ingreso al trabajo: competencias para la lectura y escritura, comunicación oral, cálculo, entre otras.
- Genéricas se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción o servicio, como, por ejemplo, la disposición para el trabajo en equipo, competencias para la negociación, planificación y otras más.
- Específicas se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación o profesión fácilmente transferibles a otros contextos laborales (ejemplo, la operación de maquinaria especializada, la formulación de proyectos de infraestructura, entre otras.)



Un criterio que adquiere gradual relevancia es ver la competencia laboral desde la formación, es decir, en los diseños curriculares.

El currículo en función de las competencias laborales le impregna a la formación profesional una ventaja, pues considera la integración con el mundo laboral como forma de alcanzar la calificación real del sujeto.

De todos estos conceptos se puede inferir que existen tres puntos de vista sobre la competencia laboral:

- El empresarial. La competencia laboral vista en el desempeño eficiente del trabajador.
- El psicológico, que la ve como una configuración psicológica compleja, que implica componentes motivacionales, metacognitivos y afectivos del sujeto, así como de cualidades de la personalidad.
- El del diseño curricular. La competencia laboral vista en la formación de un profesional con los conocimientos, habilidades, procedimientos, componente metacognitivo, cualidades de la personalidad, actitudes, valores y motivaciones requeridos para ocupar el espacio que le corresponde en la sociedad.

Estos tres puntos de vista unidos dan una visión más integral y holística de esta definición tan compleja y controvertida.

Se trata sucintamente en este documento el punto de vista curricular, es decir, la estructura del diseño curricular para formar y desarrollar las competencias laborales.

5.7 Diseño curricular por competencias laborales

En la actualidad la formación por competencias laborales se aplica en numerosos países, entre ellos están: México, España, Argentina, Canadá, Francia, Alemania, Australia, Gran Bretaña, Brasil, Chile y otros de América Latina.

El análisis de la formación por competencias laborales ha sido abordado por muchos autores e investigadores de este ámbito. Por ejemplo, Irigoien y Vargas (2002) señalan que *“La formación por competencias laborales puede ser entendida como un proceso abierto y flexible de desarrollo de competencias laborales que, con base en las competencias identificadas, ofrece diseños curriculares, procesos de enseñanza-aprendizajes, materiales didácticos y actividades y prácticas laborales a fin de desarrollar en los participantes capacidades para integrarse en la sociedad como ciudadanos y trabajadores”*.

Se puede concebir la formación por competencias laborales como un proceso en el que los resultados esperados son las competencias definidas en relación con los objetivos de aprendizaje, y las metas a lograr, por medio de las actividades que se desarrollarán durante el proceso de formación. El contenido, los medios de enseñanza y las formas de organización de la clase se estructuran en función de la competencia a formar. La evaluación y sus indicadores se especifican anticipadamente por escrito.

Un diseño por competencias laborales es aquel que se estructura didácticamente respetando lo que un individuo necesita saber, hacer y ser, según las exigencias de la profesión para la que se está formando, potenciando su preparación para la vida. Por lo que un diseño curricular por competencias laborales debe tener en cuenta los siguientes elementos:

- La formación y desarrollo de una cultura general integral.
- Valorar los recursos humanos no solo como portadores de conocimientos y habilidades, sino ante todo como seres humanos.
- La integración plena del profesional en la sociedad.
- Las necesidades y exigencias socioeconómicas del país y las específicas del puesto de trabajo y de la profesión.
- Desarrollar en la formación más procedimientos y actitudes y potenciar el conocimiento, el autoconocimiento, el desarrollo de intereses, motivaciones y de recursos personales.
- Una mayor integración entre institución educativa –entidad productiva– y sociedad.

Con un diseño curricular por competencias laborales no se forma un “superprofesional”, pero sí se puede formar un persona más integral, mejor preparada para la vida, porque en el proceso de formación por competencias laborales se demanda que haya una conjugación entre los conocimientos, las habilidades, los procedimientos, los motivos, los componentes metacognitivos, los valores, las cualidades de la personalidad y las actitudes que el individuo debe poseer para enfrentar su vida futura y nunca como una infalible herramienta de producir y de competir.

Al respecto se puede señalar:

- Se trata de un cambio de perspectiva en comparación con los modos de enfocar tradicionalmente los programas, que tenían la tendencia a considerar el campo disciplinario como el principio organizador de la formación; en cambio, en este enfoque, se considera el logro de competencias laborales como el objetivo principal de la formación.
- En el contexto de la formación general, la principal referencia para definir las competencias a adquirir en el programa es la función de trabajo. Esta puede referirse a un oficio, a una técnica o a una profesión, o englobar las funciones de trabajo de la misma naturaleza. Las competencias laborales se derivan a partir de tareas específicas de una función de trabajo y del contexto en que ella se desempeña.
- Las competencias se describen en términos de resultados y normas. Es necesario definir, lo más exactamente posible, cada una de las competencias de un programa, de manera que queden bien delimitadas. Por ello para cada competencia debe establecerse: los resultados asociados a la demostración de la competencia, los criterios de evaluación que van a permitir medir el éxito de la formación y el medio en el cual se desarrollará la evaluación. Es necesario cumplir con una serie de indicaciones que



garanticen el desarrollo de la personalidad del sujeto, para lo cual hay que tener presente no solo el componente cognitivo, sino también los componentes motivacionales, metacognitivos y las cualidades de la personalidad que deben formar parte de la descripción de la competencia.

- Los representantes del mundo laboral participan en el proceso de diseño durante el desarrollo y en la evaluación curricular. Las competencias laborales definen las necesidades de formación, por lo que las personas relacionadas con los sectores industriales o de servicios deben poder intervenir en el proceso de elaboración de los programas, así como durante la formación y la evaluación de la competencia. Esta participación se solicita en el momento de la identificación, la descripción y la evaluación de las competencias. La determinación de las competencias puede realizarse mediante el Análisis de la Situación de Trabajo (AST) u otra metodología.
- Las competencias se evalúan a partir de los componentes que la integran. Evaluar las competencias es primero, y ante todo, evaluar el salto cualitativo de los sujetos en el marco de la realización de la actividad de carácter profesional, la demostración de las cualidades de los sujetos, los otros componentes de la competencia laboral y el cumplimiento de las funciones de la profesión u ocupación, más que conocer la situación de los conocimientos de los estudiantes. Este principio tiene un impacto sobre los medios de evaluación, privilegiando todas las formas de control, que van a permitir al estudiante demostrar lo que realiza de forma independiente y cómo es, hace, actúa. Los resultados asociados a la demostración de una competencia se evalúan a partir de criterios que se establecen desde el mundo laboral, los docentes y los estudiantes. Este principio implica finalmente que un centro de formación por competencias tiene que establecer vínculos muy estrechos con los organismos empleadores con el objetivo de recibir la información que le permita actualizar o desarrollar nuevas competencias. Es necesario que el estudiante se autoevalúe, participe de forma activa en su proceso de evaluación, que reflexione sobre sus debilidades y fortalezas ante de enfrentar la evaluación final y/o parcial de la competencia. Es imprescindible que el alumno conozca los criterios de evaluación y participe conjuntamente con los evaluadores en su determinación.
- La formación tiene un alto contenido práctico experimental. Dado que las competencias se refieren a situaciones reales, los docentes debieran reproducir las mismas lo más posible, o poner al alumno directamente en contacto con la realidad en la producción o los servicios. Esto significa lograr la unidad teoría-práctica, la unidad docencia-producción, todo ello en el vínculo del estudio y el trabajo. Es por ello que toda la organización pedagógica relacionada con las actividades de enseñanza y aprendizaje están definidas en función de la formación de competencias laborales.

El diseño curricular por competencias laborales se caracteriza por propiciar un aprendizaje más cercano a la vida real, que no se opone al diseño por

objetivos, y determina la estrategia pedagógica de seguir situando al estudiante en el centro de los procesos educativos. Según Popa (2003) para desarrollar un diseño curricular por competencias laborales se deben cumplir algunas condiciones indispensables:

- Orientación y apoyo del Ministerio de Educación u otras organizaciones gubernamentales.
- Participación del sector productivo/empresarial.
- Planificación y organización de recursos humanos y materiales.
- Motivación y concertación entre docentes.
- Cambios de comportamiento y adaptación de los formadores.
- Preparación de los estudiantes ante la formación por competencias laborales.
- Transformar el proceso formativo que sitúe al estudiante en el núcleo del mismo, promover la resolución de problemas, potenciar el empleo de métodos productivos de enseñanza-aprendizaje y formas organizativas que permitan desplegar todas las potencialidades de los alumnos, que desarrolle la independencia cognoscitiva del estudiante y la búsqueda científica, lograr que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje.
- Recalificar al cuerpo formador para que logre desarrollar en los estudiantes competencias que él previamente debe adquirir.
- Transformar los diferentes tipos de prácticas que los estudiantes realizan en la producción, empresa o servicios, de modo que incremente cualitativamente su papel, para la formación de competencias, que solo es posible adquirir en ese ámbito.
- Desarrollar un trabajo profundo para la determinación y perfeccionamiento de las habilidades y capacidades rectoras de la especialidad o profesión.
- Lograr que la evaluación cumpla una función esencial en la formación por competencias laborales: la evaluación para la autoevaluación.

5.8 Elaboración del diseño curricular por competencias laborales

Para elaborar un diseño curricular por competencias laborales se hace necesario:

- Determinar competencias laborales. Además de las caracterizaciones de la industria o sector productivo, de la especialidad y de la institución, después que se realice el análisis de la situación de trabajo se debe tener: la definición del profesional; las tareas y funciones que realiza; el proceso de trabajo en que se desempeña; las operaciones y suboperaciones que realiza; las habilidades, conocimientos y hábitos a adquirir; las cualidades de la personalidad, actitudes, valores que debe desarrollar; los equipos a manejar; las condiciones en la industria u otro puesto de trabajo, los requisitos para ejercer las funciones de la especialidad y el modo de ejecución de las tareas.



- Describir la competencia laboral desde el punto de vista del diseño curricular. Cada competencia se describe en términos de objetivo y de norma, a lo que se llama plan marco o descriptor de la competencia. El objetivo tiene dos componentes: enunciado de competencia y elementos de competencia. El enunciado de competencia se expresa con un verbo de acción y un complemento directo. Es necesario señalar que solo el verbo de acción no marca la diferencia. Los elementos de competencia son etapas o resultados ligados a la demostración de la competencia. La norma tiene dos componentes: el contexto de realización de la competencia y los criterios de desempeño por cada elemento. El contexto de realización determina lo que necesita el estudiante o lo que puede utilizar al momento de demostrar la competencia. Los criterios de desempeño determinan las exigencias que tiene que cumplir el estudiante para alcanzar los resultados esperados en términos de logros cognitivos, metacognitivos, motivacionales y de cualidades personales.
- Elaborar el plan de curso o programa de la competencia. El modelo propuesto tiene cuatro partes y cada una tiene informaciones que se complementan. La primera parte tiene todas las informaciones que permitirán sacar una visión global de la formación dentro de ese curso. La segunda parte describe las etapas de la formación. Cada etapa es en realidad una secuencia de aprendizaje y por eso es la parte más importante del plan de curso. La tercera parte presenta el procedimiento de la evaluación y la última presenta la bibliografía.

En el desarrollo de un currículo basado en competencias debe tenerse en cuenta que el docente es el mediador entre el alumno y las competencias; este currículo permite que se trabaje con el alumno para poder ver su potencial de saber; propone que las actividades realizadas en el aula, laboratorio o empresa se realicen en grupo y también de manera individual. El papel del alumno debe ser protagónico, que pueda tomar decisiones, que se autoprepere correctamente para todas las actividades y que pueda participar en las cuestiones importantes del proceso de formación, por lo que será necesario crear espacios de reflexión y discusión de cómo el estudiante va desarrollando sus competencias, de qué estrategias de aprendizaje debe desarrollar, cómo son sus métodos de estudio, cómo y cuánto ha crecido como persona.

5.9 Diseño curricular modular

Para estructurar el diseño curricular por competencias laborales se necesita lograr integración entre los componentes de las competencias laborales, por lo que el diseño modular es una posibilidad para lograr este proceso y es el que se asume mayoritariamente.

Se define el concepto de módulo desde dos perspectivas:

- Desde el punto de vista del diseño curricular, un módulo es la unidad que posibilita organizar los objetivos, los contenidos, las actividades



referentes a un problema de la práctica profesional y de las cualidades que se pretenden desarrollar, las que se infieren sobre la base de los elementos de competencia. Es una de las unidades que constituyen la estructura curricular. Tiene relativa autonomía y se relaciona con los elementos de competencia.

- Desde el punto de vista del proceso de formación, el módulo constituye una integración de contenidos, actividades y cualidades relativos a un “saber hacer reflexivo” que se aprende a partir de una situación problemática derivada de la práctica profesional. De esta manera, el módulo se considera como la forma más adecuada de responder, desde la perspectiva de la formación a una definición de competencia que integra los componentes cognitivos, motivacionales, metacognitivos y cualidades de la personalidad.

Un módulo, a diferencia de una forma de organización curricular tradicional, propone un recorrido, un guión, un argumento a desarrollar configurado por las problemáticas del campo profesional que se van trabajando y en torno a las cuales se articulan los contenidos. Ellos convergen porque son convocados por la situación problemática derivada de la práctica profesional. No se trata de una yuxtaposición o una acumulación de contenidos provenientes de diferentes fuentes, sino de una estructuración en torno a una situación que posibilita la selección de los contenidos necesarios para desarrollar las competencias que permitirán su resolución.

5.9.1 Las características de un módulo

Un módulo constituye una unidad autónoma con sentido propio que, al mismo tiempo, se articula con los distintos módulos que integran la estructura curricular. El propósito formativo de cada módulo se refiere y se vincula estrechamente con los elementos de competencia.

Se pueden cursar y aprobar en forma independiente. Esta aprobación sirve de base para la certificación de las unidades y los elementos a los que el módulo se refiere.

La relativa autonomía de los módulos otorga flexibilidad al diseño curricular, lo torna apto para adecuarse a las demandas cambiantes del avance tecnológico y organizacional y a las necesidades propias de quienes se están formando.

Se organiza generalmente en torno a la resolución de los problemas propios de la práctica profesional. Durante el desarrollo del módulo, especialmente durante el proceso de resolución de problemas, el participante va adquiriendo la competencia sobre la práctica profesional a la cual el módulo se refiere.

Los contenidos se seleccionan en función de su aporte a la resolución del problema y a la formación de la competencia.

Se desarrolla a través de actividades formativas que integran formación teórica y formación práctica en función de los elementos de competencia. Se basa en una concepción de la enseñanza y el aprendizaje coherente con la formación de competencias laborales. El aprendizaje se entiende como “el



proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla...” (Castellanos, D. y otros, 2001:5).

Los módulos tienen en cuenta el contexto del proceso de formación técnica y profesional mediante la incorporación de las particularidades de los actores involucrados, de las condiciones de infraestructura y de los recursos existentes.

Se puede concluir que un módulo es la unidad curricular que se caracteriza por la integración de los contenidos; actividades; teoría-práctica; formación-trabajo; modalidades de evaluación; desarrollo de los componentes metacognitivos y motivacionales, así como de las cualidades de la personalidad del sujeto que se forma. Es esta integración la que confiere a la estructura curricular modular validez y coherencia con el diseño curricular por competencias laborales.

Todas estas clasificaciones y categorías en algunos aspectos o fundamentos afines se cruzan e interrelacionan, por ejemplo el currículo organizado por competencias puede tener determinado nivel de integración y, por ende, asimilarse con alguno de los niveles de integración señalados anteriormente.

Hilda Taba (1974) sostiene como propuesta que debe generarse una sólida estructura conceptual para el planeamiento del currículo, pues cualquier empresa tan compleja como su elaboración requiere algún tipo de estructura teórica o conceptual de pensamiento que le sirva como guía. Considera que la mayor deficiencia de las teorías actuales del currículo son las carencias relativas a la conceptualización de la evolución del currículo y su complementación. Sostiene que una actitud científica hacia la confección de un currículo debe, al menos, cultivar una mayor dedicación al estudio y la investigación que la que existe actualmente en la evolución o cambio del currículo. Dentro de su propuesta, cabe destacar el aporte que realiza respecto a la metodología de la elaboración del currículo.

Al considerar la variedad de tareas que comprende la elaboración de un currículo, lo primero será establecer una secuencia racional para abordarlas. Problemas tales como establecer un equilibrio entre el alcance del contenido y la profundidad de la comprensión pueden ser explotados de modo concreto. Se pueden probar las secuencias evolutivas necesarias para el aprendizaje de conceptos. Darle el peso adecuado al uso de la integración, considerando que el aprendizaje de algunas ideas y hechos resulta más productivo en combinaciones organizadas que separadamente, pero cautelando el necesario desarrollo de la comprensión de esos conocimientos.

Es necesario tener presente que la distancia entre la teoría y la práctica existe en ambos extremos de la elaboración del currículo: los planeamientos teóricos de los currículos son concebidos con escasa base de experimentación práctica y la complementación es llevada a cabo sin la comprensión suficiente de la teoría.

Esto otorga a la teoría una cualidad irreal, y en la práctica sigue siendo, en gran medida, esquemas administrativos de horarios, en los cuales las materias continúan separadas y los problemas humanos se examinan a costa del sacrificio de la validez y la exactitud del contenido.

Para perfeccionar el currículo como para desarrollar una teoría más sana sobre él, es necesario invertir la secuencia en el método para desarrollar proyectos de currículo. Taba propone:

- Inyectar teoría en aquello que hasta el momento se consideraba estrictamente dominio de la práctica;
- Establecer una relación secuenciada entre: estructura conceptual y conocimiento experimental propuesto en el proyecto curricular; guías del currículo preparadas por los docentes; unidades concretas de enseñanza aprendizaje también provenientes de los docentes.

Si los proyectos del currículo se estructuran de manera tal que pueden desempeñar distintas funciones o tareas, distintos tipos de personal con diversas competencias, clara y correctamente identificados y asignados, aportando en conjunto al proceso total de la elaboración del currículo, desde el diseño hasta su implementación en el aula, es posible utilizar el proceso de la elaboración del currículo como un medio de perfeccionamiento docente que amplía la órbita de las decisiones que los formadores y los estudiantes pueden adoptar.

VI. FLEXIBILIDAD CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El potencial semántico de la flexibilidad, que es vasto y multidimensional, puede tener un impacto importante sobre los contextos propios de la educación superior en la medida en que puede afectar la pertinencia, cobertura y calidad de sus instituciones; las formas de organización y gestión institucional, así como la división del trabajo del conocimiento académico y las formas de su transmisión.

En un sentido amplio, la flexibilidad en la educación superior presupone, entre otras cosas, una mayor diversificación y ampliación de una gama óptima de posibilidades de educación y adquisición de saberes que favorezca un acceso equitativo a este nivel educativo; dicho presupuesto implica, prospectivamente, una mayor diversificación de sus instituciones, transformaciones en sus estructuras; mayor adecuación a las necesidades sociales; incremento de la movilidad dentro del sistema; nuevas expresiones curriculares de la formación académica y profesional (abiertas o integradas); transformación de las relaciones sociales de aprendizaje a partir del redimensionamiento de las prácticas pedagógicas, cada vez más flexibles y basadas en principios autorregulativos.

La flexibilidad en la educación superior, en cualquiera de sus expresiones o realizaciones, significa, ante todo, la generación de interdependencia entre sus funciones y las necesidades de la sociedad; entre los procesos

académicos y curriculares; una mayor articulación en la formación entre la investigación y la proyección social; el incremento de la autonomía en el aprendizaje; la ampliación y diversificación de ofertas; la democratización de las oportunidades de acceso y de rutas de formación. Asimismo, implica mayor articulación o integración de las unidades y agentes responsables de la dirección y gestión de todos estos procesos. En este sentido, exige, igualmente, acciones y concertación política y académica alrededor de compromisos establecidos y de las tareas de innovación y cambio propuestas.

La flexibilidad, como posible proyecto académico para las instituciones de educación superior, debe ser materia de conceptualización, desarrollo y evaluación. Cualesquiera que sean las orientaciones y realizaciones que se tengan en la organización de las instituciones y en las formas de relación que en ellas se promuevan, la flexibilidad debe conducir a una redefinición de sus principios, políticas, estrategias y formas organizativas, operativas y de gestión y de los medios e instrumentos de las instituciones de educación superior, que hagan de ellas escenarios de formación, investigación y proyección social, más dinámicos, abiertos, democráticos e innovativos.

Si se quiere alcanzar tal propósito, la educación superior, como lo plantea la UNESCO: *“debe cambiar profundamente haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar sus estudios (...) y poner al día los conocimientos y las competencias, para actualizar, reconvertir y mejorar la cultura general de la sociedad y de los individuos”* (UNESCO Informe Final. Tomo I: 4).

El análisis de la cultura institucional es, pues, muy importante para pensar en la introducción y la flexibilidad en estas instituciones como un principio innovador de los sistemas académicos, administrativos, pedagógicos e investigativos. La cultura institucional, en sus dimensiones organizacional y simbólica, en sus relaciones horizontales y verticales, habrá de tenerse en cuenta, entonces, como factor que inhibe, favorece o condiciona el cambio y la innovación a la luz de nuevos principios.

La flexibilidad está asociada en este contexto, a la idea de formación flexible, la cual se relaciona, a su vez, con la generación de nuevos procesos socioeconómicos y culturales y puede considerarse, además, como una consecuencia de la multiplicidad de innovaciones tecnológicas, organizativas y de gestión introducida en muchas instituciones educativas y en los diversos escenarios de ejercicio profesional.

La noción de formación flexible que ha recibido también la denominación de “formación abierta”, implica un redimensionamiento cultural y, fundamentalmente, una apertura cualitativa de todos los componentes de la formación convencional o tradicional.

Desde el punto de vista de quien aprende, la formación flexible podría definirse como una práctica de formación en la cual el aprendiz tiene la posibilidad de escoger o seleccionar la forma, el lugar (espacio) y el momento (tiempo) de su aprendizaje, de acuerdo con sus intereses, necesidades y posibilidades. Dicha formación consiste básicamente en la posibilidad que tiene el alumno de organizar su propio programa de estudios, dentro de

ciertos márgenes ya reglamentados, mediante un esfuerzo de responsabilidad y de acuerdo a los propios intereses del alumno.

Esta flexibilidad se puede dar en cuanto al tiempo, el estudiante no está sujeto a bloques de tiempo (semestre, años), sino a requisitos específicos (estructura del programa) y puede adoptar el orden y la duración a la carrera de acuerdo al tiempo que disponga para ella. En la especialización, el estudiante puede elegir dentro de su carrera diversas áreas y proyectos de acuerdo a la especialización y especificidad que quiera darle a su formación profesional. En el acento dentro de las áreas de formación, el alumno puede escoger ciertas materias que se ofrezcan y que sean de su interés.

Desde el punto de vista institucional, la formación flexible se refiere a la gama de formas o medios, apoyos, tiempos y espacios que una institución ofrece para responder a las demandas de formación y para generar, igualmente, una mayor cobertura y calidad del servicio educativo.

La flexibilidad permite diversificar las opciones de formación profesional, incorporar nuevos contenidos temáticos, actualizados y pertinentes, facilita la movilidad estudiantil y de profesores y promueve la organización curricular basada en créditos y equivalencias.

La formación flexible es una noción amplia que implica un cambio fundamental en las prácticas educativas centradas en el docente y en los contenidos de las prácticas centradas en el alumno. Este cambio conlleva necesariamente la generación de alternativas educativas en cuanto a oportunidades, tiempos, espacios y modalidades de formación. Estas alternativas presuponen una amplia flexibilidad y autonomía en las decisiones formativas de los usuarios de la educación.

El enfoque de la formación flexible tiene una serie de características que son fundamentales, tanto para la organización de las instituciones de formación como para los participantes y usuarios de esta. Entre otras características pueden considerarse las siguientes:

- Posibilidad de que los estudiantes tomen decisiones sobre el tiempo y el lugar de sus aprendizajes. En este sentido, la formación puede trascender los espacios del aula institucional.
- Incremento de los apoyos a los estudiantes por medio de tutorías y de los diferentes medios posibles que favorezcan todas las posibilidades del aprendizaje autónomo.
- Posibilidad de los estudiantes de negociar propósitos y contenidos de formación. Esto constituye un avance fundamental con respecto a las formas clásicas e institucionales de aprendizaje, pues le permite al estudiante involucrarse de una manera activa en su formación y actualización permanente.
- Mayor posibilidad de los participantes de acceder a diferentes rutas de formación, de incrementar su movilidad dentro del sistema de formación, de conformidad con sus intereses y expectativas.
- Posibilidad de acceso de los estudiantes a diferentes opciones estratégicas que ofrezca la institución para el logro de los propósitos de formación.

- Posibilidad de que los estudiantes ajusten el tiempo de sus aprendizajes de acuerdo con su ritmo y con sus necesidades.

Una importante consecuencia de la formación flexible es la posibilidad de ampliar la cobertura de programas, medios de aprendizaje y servicios de apoyo a un mayor sector de la población que demanda equidad en el servicio educativo.

En síntesis, la formación flexible sugiere la idea de apertura, equidad y de creación de mayores oportunidades de formación para quienes deseen acceder a niveles superiores de formación.

La formación flexible, al introducir nuevas modalidades de aprendizaje, al estimular la formación a lo largo de toda la vida como forma de supervivencia, al hacer énfasis en la revalorización permanente de las competencias para responder a los nuevos conceptos y formas de trabajo, profesión, e incluso de vida, demanda a la educación superior profundas transformaciones político-culturales, organizativas y administrativas que signifiquen nuevos modos de articulación del sistema, redimensionamiento de las formas organizativas y de distribución del conocimiento, integración de sus niveles, diferentes itinerarios o rutas de formación, valoración de las competencias de los estudiantes con independencia del lugar y el tiempo de su aprendizaje y, sobre todo, mayores oportunidades de acceso a sectores tradicionalmente excluidos del sistema de educación superior.

En relación a los aspectos conceptuales y metodológicos de la flexibilidad en la educación superior, Mario Díaz Vila, autor que ha estudiado ampliamente el tema, señala algunos principios de los cuales cabe destacar:

- La flexibilidad es un principio relacional que puede estar presente en un tipo de organización, clasificación o distribución y en un tipo de relación social. (En este sentido podrían considerarse las relaciones verticales dentro del sistema de educación superior y las relaciones horizontales entre las instituciones. ¿Cómo transformar la rigidez de la distribución y estratificación vertical del sistema de educación superior y cómo lograr mayor flexibilidad y apertura horizontal entre las instituciones que lo constituyen?).
- La flexibilidad no es un contenido en sí mismo, sino una forma de relación.
- La flexibilidad afecta la forma y contenido de las relaciones entre y dentro de un sistema, una organización, un grupo, e incluso un individuo.

Díaz Vila (2002) considera que la educación superior ha estado sometida a las presiones de las transformaciones sociopolíticas, económicas, científicas y tecnológicas que ha impuesto el nuevo orden mundial. Las dimensiones del cambio estructural en la sociedad actual ha implicado el desarrollo de tres tendencias básicas que hoy están a la orden del día en la educación superior: el desarrollo del conocimiento, los procesos de innovación y la capacidad de aprender. Al respecto indica: *“Estas tendencias han afectado profundamente la vida de las instituciones de educación superior y les han*

demandado una mayor flexibilidad en su organización y en sus relaciones internas, una mayor apertura o permeabilidad y proyección al denominado entorno social y una mayor dinámica en sus cambios e innovaciones. En otros términos les han demandado la producción de una cultura institucional que trascienda los estrechos criterios curriculares, académicos y administrativos con los cuales han asumido sus tres funciones clásicas o tradicionales: la docencia, la investigación y la extensión”³.

Este autor considera que los resultados alcanzados por la flexibilidad en la educación superior han impactado dentro de las instituciones (impacto interno o institucional), asimismo ha influido en la construcción de nuevas relaciones entre las instituciones y otros ámbitos y contextos. El impacto de la flexibilidad dentro de las instituciones se da en las prácticas académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas y de gestión.

De esta manera considera varios tipos de flexibilidad según las categorías y prácticas que se ven afectadas dentro de la institución y que significan requerimientos básicos para perfilar nuevos discursos, nuevas prácticas y formas de relación.

La flexibilidad curricular es una idea amplia que tiene diferentes significados:

- Oferta diversas de cursos. Esta oferta puede tener diferentes realizaciones y considerarse obligatoria o electiva, básica o profesional de un programa o de diversos programas. La oposición entre obligatorio y electivo es clave para establecer los grados de flexibilidad.
- Aceptación de diversidad de competencias, ritmos, estilos, valores culturales, expectativas, intereses y demandas, que pueden favorecer el desarrollo de los estudiantes.
- Capacidad de los usuarios del proceso formativo de poder escoger el contenido, el momento y los escenarios de sus aprendizajes.

La noción de flexibilidad curricular se ha convertido en una herramienta metodológica para otorgar nuevos sentidos a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas en la educación superior; esta noción está asociada a las reformas de la educación superior en aspectos tales como la reorganización académica, en el rediseño de programas académicos y de planes de estudio, incluyendo contenidos y actividades. Supone la transformación de los modelos de formación tradicional, la redefinición del tiempo de formación y una mayor asociación de la formación a las demandas del entorno laboral. Esta perspectiva aboga por una concepción más social de la flexibilidad curricular que, si bien no excluye lo económico, no se limite ni se subordine a ello exclusivamente.

Cualquiera sea la definición de flexibilidad curricular, esta implica: a) el análisis del currículo, esto es, de los conocimientos, experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo

³ Díaz Vila, pág. 60.



para efectos de la formación, y b) sus relaciones con todos los actores (académicos y administrativos) y otros componentes institucionales que, directa o indirectamente, están implicados en las prácticas de formación. Es en este sentido que la noción de flexibilidad curricular genera otras formas de flexibilidad que se articulan con la organización académica, administrativa y de gestión y con las prácticas pedagógicas.

Mario Díaz Vila distingue dos formas de flexibilidad curricular:

- La primera, se refiere a la apertura de los límites y, por consiguiente, de las relaciones entre los diferentes campos, áreas o unidades de conocimiento o contenido que configuran un currículo, y
- la segunda, se refiere al grado de apertura de la oferta de cursos y actividades académicas y de la diversificación de áreas de conocimiento y práctica, y está orientada a satisfacer las demandas e intereses de los estudiantes. La flexibilidad no se limita a la posibilidad o libertad del estudiante de escoger entre una gama de ofertas, sino también a favorecer el acceso a la formación a, cada vez, más segmentos de sociedad. La flexibilidad de la selección que hace el estudiante tiene, por otra parte, un amplio sentido formativo y es compatible con el principio de autonomía. Esta forma de flexibilidad es la más corriente y la que comúnmente se identifica con un currículo flexible que se define como una oferta regulada de cursos compuestos y organizados por el sistema de créditos, el tronco común y la verticalidad del programa de estudios.

En ambos casos, la flexibilidad implica en las instituciones de educación superior una reconceptualización de sus discursos, prácticas y estructuras organizativas tradicionales y una mayor articulación de los conocimientos que en ellas se producen y reproducen con los intereses estudiantiles y las demandas del entorno.

La segunda forma señalada está asociada con el incremento de la oferta educativa, cada vez más amplia, flexible, diversificada y diferenciada y con la posibilidad que tiene el estudiante de organizar su propio programa de estudios de acuerdo con sus necesidades de formación, con sus intereses y las posibilidades temporales de la formación, todo esto, dentro de los límites que fije la institución.

De esta manera la flexibilidad permite:

- Más oportunidades para acceder a la formación profesional. Esto significa eliminar o por lo menos disminuir las restricciones institucionales para el acceso a programas de formación.
- Mayor adecuación a las posibilidades de acceder a la formación. Este aspecto tiene que ver con la diversificación de opciones y de titulación. Significa que la formación se adecua a las posibilidades de los estudiantes y que puede organizarse en función de sus tiempos y de los lugares disponibles para la formación.
- Dar respuestas más rápidas a las necesidades formativas de los estudiantes. Esto significa la reducción de los tiempos de formación y, como

consecuencia, la creación de salidas laterales que permiten dividir dicho proceso en etapas cortas, módulos o ciclos, con el fin de facilitarle al estudiante la solución a sus necesidades laborales y fomentar, igualmente, sus intereses y propósitos vocacionales o profesionales.

- Ampliar la oferta de contenidos formativos que posibiliten a los estudiantes una selección más adecuada a sus necesidades e intereses individuales. Esto implica una oferta regulada de cursos compuestos y organizados mediante un sistema de créditos, el cual se asume como uno de los instrumentos más importantes de la flexibilidad curricular.

El sistema de créditos (T3)

El sistema de créditos se ha convertido en un mecanismo importante para garantizar la flexibilidad en la formación. En la medida en que tiene que ver con el trabajo académico de los estudiantes, que significa una valoración temporal de los logros y aprendizajes, que las condiciones de formación en el mundo moderno trasciende las fronteras espaciales y temporales, el sistema de créditos ha ido expandiéndose por los sistemas educativos para favorecer procesos formativos que garanticen la equidad, la democratización de la educación y, de la misma manera, una formación permanente y en diferentes escenarios.

Un sistema de créditos tiene como propósitos los siguientes:

- Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas que respondan de modo directo a sus intereses y motivaciones personales.
- Fomentar la producción y el acceso a diferentes tipos de experiencias de aprendizaje flexible.
- Facilitar una clara organización de los deberes de los estudiantes en los períodos académicos que fije la institución.
- Ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Estimular en las unidades académicas de las instituciones de educación superior la oferta de actividades académicas nuevas, variadas, y la producción de nuevas modalidades pedagógicas.
- Facilitar diferentes rutas de acceso a la formación profesional y, de esta manera, la movilidad estudiantil intra e interinstitucional.
- Posibilitar la formación en diferentes escenarios institucionales y geográficos que signifiquen el mejoramiento de las condiciones personales, institucionales, sociales y económicas de los futuros profesionales
- Incentivar procesos interinstitucionales de intercambio, transferencias y homologaciones.

Un crédito se entiende como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante. El crédito permite calcular el número de horas semanales en promedio por el período académico dedicado por el estudiante a una activi-

dad académica. Esto supone que en cada curso se debe realizar el cálculo de dicho promedio. En este punto radica uno de los mayores retos de la flexibilidad, ya que implica definir la calidad y la cantidad de las responsabilidades que le corresponde al estudiante cumplir en dicho tiempo, las cuales deben ser coherentes con los principios de flexibilidad que regulen la práctica pedagógica de formación.

Es necesario distinguir entre el tiempo presencial (TP) y el tiempo independiente (TI). El primero es el tiempo de permanencia del estudiante en el aula, laboratorio o sitio de prácticas; el segundo es el período adicional al presencial dedicado por el estudiante, sin supervisión del docente, a lecturas previas y posteriores, al estudio de materiales de consulta, a la solución de problemas, preparación y realización de laboratorios, talleres y prácticas y a la redacción de informes y ensayos. El TI se refiere a toda aquella actividad relacionada con la autonomía del aprendizaje.

Ahora bien, no existe una relación vinculante entre créditos y flexibilidad. El crédito es una condición de posibilidad para la concreción de una formación flexible si están dadas las condiciones estructurales, y aun culturales, de articulación y flexibilidad curricular.

Las instituciones tienen que ser conscientes de que el único problema de los estudiantes no se refiere solo al aprendizaje. Existen otros que son fundamentales y que tienen que ver con las condiciones regulativas, institucionales o de nivel nacional, que las instituciones poseen, las cuales pueden convertirse en fuente de obstáculos frente a las expectativas estudiantiles.

El Sistema de Créditos puede implicar un cambio de perspectiva, ya que desplaza la mirada del contenido al sujeto que aprende, a los modos de relación del estudiante con el conocimiento. Se trata de un nuevo paradigma diferente que debe ser asumido por todos los actores. Por esta razón, incide en la organización curricular y pedagógica, en la organización del trabajo académico y en una diversidad de dimensiones de la vida académica. De hecho, muchas instituciones de educación superior actualmente hacen especial énfasis en este medio de acreditación como herramienta de cambio. No obstante, como todo instrumento, dependerá de los fines educativos a los que sirva, pudiendo hacerse de él, por ejemplo, un uso simplemente administrativo.

La articulación y flexibilidad curricular propiamente tal, se asocian al concepto general de flexibilidad, pero tienen aspectos específicos que los diferencian. La idea de articulación curricular supone la posibilidad de organizar y reorganizar en tramos, fases o niveles la oferta curricular con la finalidad de alcanzar una efectiva movilidad estudiantil a través de tránsitos curriculares previstos a tal fin; en tanto, la idea de flexibilidad curricular supone brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación, incluyendo pasajes intra e intercarreras. Esto conlleva un incremento en los planes de estudios, de la proporción de asignaturas electivas y optativas y una disminución de la proporción de asignaturas con correlatividad.

En ambos casos, y más aún en contextos de masificación, supone prever mecanismos de apoyo estudiantil a fin de orientar las opciones de formación y preservar la coherencia y la calidad de la formación.

Los ejes de transformación curricular se fundamentan en una concepción esencial de educación como proceso continuo que en términos de estructuración del currículo se entiende en un doble sentido. Por un lado, como posibilidad de concebir formaciones continuadas y no terminales de formación (movilidad vertical); por otro lado, como posibilidad de concebir en un mismo nivel de formación, trayectos y tránsitos curriculares continuados, no interrumpidos por razones de regulación institucional (movilidad horizontal). Todo ello en la idea de potenciar las oportunidades de avance, culminación y continuación de la formación de los estudiantes universitarios.

Una de las estructuras más empleadas hoy por las universidades y que se ha evaluado como adecuada a las necesidades de movilidad es el ciclo, entendido como una unidad de secuencia que extiende y articula el proceso de formación en el tiempo o, como una etapa intermedia o secuencia de etapas, que le permiten al estudiante progresar en el tiempo, en su formación, según sus intereses y capacidades.

Con una duración variable de acuerdo a los propósitos educativos que se fijan en cada caso, estos períodos de enseñanza estructuran las titulaciones, por lo que la culminación del ciclo se acredita a través de un certificado o diploma con denominación básica común.

En la universidad latinoamericana, la estructura de ciclos tiene una larga trayectoria, experimentada para contrarrestar la excesiva profesionalización de la formación de grado; no obstante, hoy parece revitalizarse en un sentido más amplio de articulación no solo al interior de cada carrera, sino entre carreras que comparten un mismo campo de conocimiento.

Cuando una institución de educación superior elabora sus currículos de formación, necesariamente debe, como primera condición, establecer una red de relaciones entre todos los fundamentos que ha ido estableciendo a través de diversas circunstancias, para dar a entender y compartir con todos qué entiende ese colectivo como proceso educativo, cuál es la responsabilidad que asume al hacerse cargo de formar profesionales de determinadas características o perfiles, en suma, cómo entiende la educación en este nivel y con la realidad contextual en la que se sitúa.

La piedra angular de este proceso es la definición de la misión institucional que se constituye en la guía señera del quehacer universitario. Por ello, el llegar a definir la misión es una tarea en que se reflexiona y se comparten perspectivas diversas hasta llegar a concordar aquella que refleja realmente lo que se propone la institución y que, consciente de sus fortalezas y debilidades, sabe que puede asumir. La misión comprende todos los ámbitos del hacer universitario; así, comprende tanto la docencia como la extensión e investigación, aunque, finalmente, todas las acciones que se realizan en todos los ámbitos conducen al desarrollo personal, social y cultural de quienes conforman las comunidades regionales, nacionales o mundiales, y desde esa perspectiva las universidades asumen su ser instituciones educativas.

VII. LA MISIÓN Y EL PROYECTO INSTITUCIONAL

El ideario de las instituciones de educación superior se ha ido formando históricamente. Este ideario incluye una forma de pensar acerca del deber-ser de la persona y de la sociedad, acerca de la naturaleza y la tarea de la cultura, acerca de la pedagogía y la ciencia y acerca de los fines y el papel histórico de la educación superior. Este ideario se transforma con el tiempo, pero mantiene, en las instituciones de más larga trayectoria, una cierta consistencia, una direccionalidad que configura la identidad de la institución. Lo que una institución es en un momento determinado es el resultado del modo como, a partir de su historia, ella responde a las exigencias que el contexto local, regional, nacional y mundial le plantea en ese momento. Una institución que ha definido su tarea histórica no se desdibuja para responder a las exigencias más inmediatas, las enfrenta sin descuidar sus tareas estratégicas de largo plazo.

Cada institución posee lo que puede llamarse su cultura, su manera propia de dar sentido a las acciones que dentro de ella se realizan. Dentro de esa cultura propia, dentro de ese “contexto institucional” en sentido amplio, la institución integra la cultura académica y las subculturas o “sistemas culturales” correspondientes a las áreas del saber que reúne en el mismo proceso, en que integra personas con raíces culturales diferentes. La cultura institucional es ante todo un sistema de significaciones que orienta y da sentido y legitimidad a los grupos que operan en la institución; se transmite a los estudiantes y genera en ellos esquemas básicos de comportamiento que orientan su vida profesional; aporta, además, orientaciones básicas que contribuyen a la formación de la identidad de los egresados.

La identidad de la institución, el rumbo que se traza y los elementos básicos de su cultura sirven de referencia a las acciones educativas y se sintetizan en lo que se ha llamado la misión de la institución. Antes de cualquier discusión sobre el modo como debe formularse la misión, lo que debe reconocer la institución es la identidad que da sentido a sus grandes tareas y que le permite distinguirse de las otras instituciones de su mismo tipo. Esa identidad no puede ser simplemente una declaración formal; de otro lado, puede existir sin que sea formulada con el nombre de ‘misión’.

Las instituciones de educación superior tienen vocación de universalidad, pero su identidad no debe ser definida simplemente en términos de los fines generales de la educación que, en principio, todas deben cumplir. Circunscribirse a esa definición significa que no se ha reconocido una especificidad en la formación que se imparte o que la institución no advierte en su historia algo que la diferencie de las demás y le marque derroteros específicos. Por otra parte, la misión formulada y divulgada puede no coincidir con lo que la institución realmente es; puede ocurrir que la definición que la institución da de sí misma no coincida con aquello que constituye el fundamento del sentido de pertenencia de sus miembros.

Por último, la misión puede existir como referencia consistente, aunque no necesariamente explícita, que permita evaluar la coherencia entre las

acciones de los miembros de la institución y los ideales de formación que la orientan. Por ello, aunque la formulación es importante, la fuente principal para la interpretación de lo que ha de entenderse realmente como la misión está en el estudio de la institución, en el análisis de su forma particular de asumir los procesos académicos de docencia, investigación y proyección social y de las formas de trabajo e interacción de los miembros de la comunidad institucional, esto es, en el examen atento del conjunto de las acciones que la institución realiza.

La misión de una organización se concreta, se materializa, se realiza en la práctica a través del proyecto institucional. En él se exponen de modo diferenciado los grandes propósitos y los fines contenidos en la misión y desarrolla las estrategias generales que han de seguirse para garantizar su cumplimiento. En el proyecto institucional se explicitan las metas y objetivos que han de cumplirse para la realización de la misión institucional y de los fines formativos que se derivan de ella. El proyecto institucional determina el plan de trabajo que la institución se da a sí misma para el mediano y largo plazo; en este sentido, este proyecto puede estar expresado en un plan de desarrollo institucional.

Un proyecto institucional bien formulado permite pensar la institución en su dinámica y en su historia, prefigura cuidadosamente su posible futuro y explicita claramente su tarea social. Para lograrlo y construir un programa global y coherente de actividades debe inspirarse en los contenidos de la misión que expresa los grandes principios conductores de la acción; el proyecto institucional debe mostrar en las tareas y realizaciones que propone que esos principios guían efectivamente a la institución. Idealmente, el proyecto institucional debería explicitar la coherencia entre las tareas, los recursos y los métodos.

A través del proyecto institucional se logra la sinergia de los diferentes elementos que componen el todo de la institución. Si dicho proyecto está bien concebido puede ser el espacio en donde se descubra efectivamente la identidad institucional y el modo como esa identidad ilumina las distintas acciones; cada uno de los miembros de la comunidad podrá encontrarse en él partiendo de sus propios intereses y de sus raíces culturales. De este modo, las distintas unidades académicas y administrativas logran integrarse eficazmente y cooperar solidariamente. Así como se señalaba con respecto a la misión, el proyecto institucional no tiene necesariamente que estar escrito y divulgado con ese nombre, pero debe derivarse claramente de los documentos que expresan el modo como la institución desarrolla y coordina sus tareas y cumple sus fines.

La misión y el proyecto institucional dan una especificidad a los diferentes programas académicos de la institución. Esta especificidad hace referencia al modo como la institución interpreta la formación que entrega y al modo como espera asumir, como un todo, y en cada uno de sus programas académicos, la tarea social y educativa que se impone.

Las instituciones deben cumplir los fines que corresponden a su naturaleza, a la sociedad a la cual sirven, a la normatividad en la cual están inmersas y al proyecto formativo que se han trazado.



La misión y el proyecto institucional deben ser expresión del compromiso específico de la institución con los objetivos de la educación superior en el marco de su carácter formativo al servicio de la función que le corresponde y que la sociedad espera de ella. La pertinencia social que se le demanda a la institución y a sus programas de formación debe ser conocida y puede ser examinada a través de su formulación en su misión y proyecto institucional.

Este proyecto, llamado otras veces proyecto educativo institucional, es también definido como un proceso que se construye entre los distintos actores y entre estos con el contexto educativo, con miras a la consecución de logros y resultados, que requieren inicialmente de una identificación colectiva articulada siempre a la política educativa del país.

Al analizar esta definición se constata que es un proceso en tanto requiere decisiones que no se dan en forma acabada. No son pasos lineales o suma de pasos rígidos para llegar a un producto. Se toma en consideración que la institución tiene su propia dinámica y la realidad y el entorno se ajustan a la misma. Hablar de un proceso es reconocer que hay un margen de incertidumbre y de modificaciones en la cotidianidad de la vida institucional.

Los actores son personas que desempeñan determinadas funciones. El proyecto educativo institucional es ante todo un proyecto social, y es por eso que el espacio donde se desarrolla la acción está marcado por las relaciones, intereses y participación de los grupos o actores involucrados. En este esquema participativo, los actores se sitúan y actúan dentro de la escena, y en situaciones de poder compartido, incorporando la consideración de la complejidad de la situación que se quiere tratar, buscando acercarse a las metas propuestas. De este modo, la gestión curricular es entendida en forma amplia. No son solo los contenidos a ser transmitidos en el espacio educativo, abarca las demás interacciones que se generan en la institución.

Un proyecto institucional entrelaza dos esferas: la macropolítica y la micropolítica.

- En la macropolítica se resignifican los fines educativos definidos a nivel nacional, en función de las características de cada institución. Los proyectos educativos institucionales variarán de una institución a otra, se centrarán en problemáticas diferentes, tendrán distintas metas, pero siempre este margen amplio de decisión tendrá relación con macropropuestas educativas.
- En el ámbito micropolítico, confluyen la historia institucional, el contexto específico y el colectivo representado en esa particularidad. La identidad institucional se construye en forma colectiva entre los actores. Reúne las características actuales de la institución, las peculiaridades que la hacen diferente a las demás, bajo un fundamento que le da sentido: el cumplimiento de la misión de la educación superior.

La visión que es importante y necesaria de construir en cada universidad. La visión es la imagen de la institución proyectada hacia el futuro. Es la universidad deseada por lo que también se la denomina imagen-objetivo.

Quienes estudian la temática de la gestión educativa, suelen utilizar metáforas para explicar el marco referencial. Por ejemplo, la idea del espe-

jo: la visión de la institución es “la construcción de un espejo y de la imagen que en el futuro queremos ver reflejada en él”. O por ejemplo la metáfora del horizonte, que se presenta como una línea imaginaria y que cuando uno se aproxima, se va alejando. Ahora bien, esta utopía u horizonte orienta, es como el impulso que alienta las acciones, pero a la vez, se sabe que el proyecto que se construye debe ser posible, realizable.

Esto lleva a pensar en la universidad que se tiene y cuál es la brecha que hay entre dónde se esté y adónde se desearía llegar. Para ello es necesario que construir una especie de mapa del territorio trazando los caminos hacia la imagen-objetivo.

Para situarse con claridad en este escenario resulta importante hacer un reconocimiento de la identidad institucional, definiendo cuáles son los principales problemas y cuáles las fortalezas existentes, asumiendo que todos los problemas no se pueden resolver y menos al mismo tiempo. Será cuestión de establecer prioridades. A la vez, para abordar determinados problemas, es posible considerar e incorporar subproyectos que se construyen para un período determinado (mediano plazo) y que se constituyen en estadios para el logro de los objetivos finales o estratégicos. Un proyecto formulado con estas consideraciones y con una evaluación continua de sus avances para poder ir modificándolo, corrigiendo o mejorándolo permitirá avanzar en las transformaciones que se necesitan para acercar la institución a la visión que se ha perfilado.

Los fundamentos y características antes presentados dan cuenta sobre el gran desafío de reflexión e innovación curricular propuesto a las universidades a niveles internacional y nacional. La búsqueda de respuestas a través de diversas concepciones, enfoques, estructuras y modelos curriculares, las insta a tener disposición para abrirse a modificaciones estructurales y sustanciales, partiendo de una profunda revisión sobre los preconceptos enmarcados en una cultura que le es propia, para desde allí lograr una identidad curricular dentro de los proyectados procesos de cambio para el mejoramiento en la educación superior, plasmados en cada proyecto institucional.

La forma de comprender la misión de la universidad como elemento base del proyecto educativo y a partir de ello definir el enfoque curricular es fundamental para establecer las bases de una movilidad estudiantil. De acuerdo a lo señalado es relevante que se establezcan las condiciones de flexibilidad curricular y de medición de la carga académica por un sistema de créditos para hacer posible el intercambio. Asimismo, la definición de un currículo por competencias facilita el reconocimiento de los estudios realizados en otra institución más allá de la simple convalidación de contenidos similares

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, C. “Más allá de la formación: el desarrollo de competencias”, S7e, S7p, 2002 (versión digital en formato PDF).
- Carballo, M. La integración de los planes de estudio. Un reto de nuestros tiempos. Curso Congreso de Pedagogía, 2003. La Habana, Palacio de las Convenciones, 2003.



- Castellanos D. y otros. Educación, Aprendizaje y Desarrollo. Curso 16, Pedagogía 2001, IPLAC, Ciudad de La Habana, 2001.
- Delors, J. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, París, UNESCO, 1996.
- Díaz Vila, Mario. “Flexibilidad y Educación Superior en Colombia”. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior en Colombia, 2002.
- Fernández González A. y otros. De las capacidades a las competencias. Una reflexión teórica desde la psicología. Revista Varona, N° 36-37, Cuba, 2003.
- Flores, Fernando. “Inventando la empresa del siglo XXI”, Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile, 1994.
- Flores, Fernando. “Creando organizaciones para el futuro”, Santiago de Chile, 1994.
- Fogarty, R. and Stoehr, J. “Integrating curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, and Threads” IL. Skylight Publishing, Inc., 1991.
- Freire, P. “Educación como práctica de la libertad”, Ed. Siglo XXI, 1996.
- Gimeno Sacristán, J. “El currículo: una reflexión sobre la práctica”. Morata, Madrid, 1988.
- González Maura, V. La formación de la competencia profesional en la Universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa. En Universidad 2004. 4ª Convención Internacional de Educación Superior. La Habana, 1 al 5 de febrero de 2004.
- Grundy, S. “Producto o Praxis del Currículo”. Morata ediciones, Madrid, 2ª ed., 1994.
- Guarda, R. Problemática y desafíos para la UdelaR en la sociedad del conocimiento. Proyecto Agenda Uruguay, 2001.
- Irigoín, M. y Vargas, F. Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud. Montevideo, CINTERFOR, 2002.
- Magendzo, Abraham. “La formación de profesores de enseñanza básica en la perspectiva del año 2000”. Proyecto CAI, 1995-1997.
- Mertens, L. Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, CINTERFOR/OIT, Montevideo. 1997.
- Pedroza, R. “El currículo flexible en el modelo de universidad organizado en escuelas y facultades”. Revista de Educación Superior en Línea N° 117.
- Rico López, E. Competencias Laborales. Página Web TERRA, 17-06-2003.
- Sepúlveda, L. El concepto de competencias laborales en Educación. Notas para un ejercicio crítico. Revista digital UMBRAL 2000, N° 8, enero 2002.
- Stenhouse, Lawrence. “Investigación y desarrollo del currículo”. Morata, Madrid, 1985.



- Taba, Hilda, Albert, Rosa (trad.). *Elaboración del Currículo*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Troquel, 1974.
- Tamayo, M. *La experiencia mexicana en el Desarrollo del Proyecto de Formación Profesional basada en Competencias Laborales*. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional. 2003, Biblioteca Digital de la OEI.
- Tyler, Ralph W. “Principios básicos del currículo”, Buenos Aires, Troquel, 1973.
- UNESCO, *Declaración Mundial sobre la Educación Superior, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, Informe Final, París, 1998.
- Vossio, R. *Certificación y normalización de competencias. Orígenes, conceptos y prácticas*. Boletín CINTERFOR N° 152, 2002.
- Zurita, R. *En las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus implicancias para la Docencia Universitaria*, CINDA, 2000.

SISTEMA DE CRÉDITOS TRANSFERIBLES EN EL
SISTEMA UNIVERSITARIO NACIONAL.
POSIBILIDAD Y LIMITACIONES
PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

PEDRO SANDOVAL R.*
JOSÉ GAETE P.**

I. INTRODUCCIÓN

Actualmente se discute en Chile la necesidad de tener en el sistema de educación superior un sistema de créditos transferibles, que facilite la movilidad estudiantil entre los alumnos de las diferentes casas de estudios nacionales e internacionales. En este contexto, los diferentes seminarios y eventos relacionados con el tema plantean la necesidad de centrar el crédito en la carga académica del estudiante y no en el tiempo de enseñanza que emplearía el docente en la actividad curricular.

El actual debate parte de algunos supuestos, tales como:

- No existiría un sistema de movilidad estudiantil o, de existir, sería muy débil. Por lo tanto, aparentemente un sistema de créditos permitiría implementar o mejorar el actual sistema de movilidad estudiantil.
- Las diferentes casas de estudios de educación superior no emplearían la noción de crédito para organizar el plan de estudios de una carrera o, de hacerlo, su significado y uso sería tan disímil que impediría las convergencias o armonizaciones entre ellas.
- La movilidad estudiantil es deseable, ya que aseguraría el logro de aprendizajes diversos y, con ello, se mejoraría la adquisición de los mismos por parte de los estudiantes, así como la calidad de los procesos de formación, a pesar que no hay mucha claridad de cuáles serían estos aprendizajes y la intención pedagógica propiamente tal.

* Director de la Dirección de Desarrollo Curricular y Educativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

** Académico de la Dirección de Desarrollo Curricular y Educativo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Con el afán de aportar al escaso debate ante la propuesta de un sistema de créditos nacional, este trabajo se propone dar cuenta de un estudio sobre la utilización de la noción de crédito en las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, así como el significado que posee dicho concepto en aquellas casas de estudios que lo estarían empleando. En otras palabras, se indaga si las universidades utilizan la noción de crédito y al mismo tiempo cuál es su significado, qué mide y para qué se emplea.

Una vez presentado este estudio, se pretende hacer un análisis con respecto a los supuestos asumidos para la implementación de un sistema de créditos nacional, en una perspectiva de posibilidades y limitaciones de crear un sistema que facilite la movilidad estudiantil de carácter nacional e internacional.

II. CONTEXTO DEL PROBLEMA

Sin duda que los cambios científicos, tecnológicos, sociales y culturales que se están produciendo en el mundo están presionando al sistema educativo en general, y en particular al de formación superior en Chile. Se espera que las instituciones superiores tengan procesos formativos acorde con estas nuevas tendencias científicas, tecnológicas, sociales y culturales, especialmente en un contexto de globalización donde el conocimiento está jugando un papel clave en el desarrollo de los países.

Estos cambios en la esfera científica, tecnológica, social y cultural han sido desarrollados profundamente en diferentes artículos y publicaciones de carácter científico y de políticas educativas, a modo de ejemplo, solo basta revisar los fundamentos de la reforma educativa de educación general básica y media, en los decretos 232 y 220, respectivamente, para constatarlo.

Por lo mismo, no se pretende ser reiterativo, sino más bien centrarse en un punto específico demandado por las actuales políticas públicas sobre la formación superior, la necesidad del intercambio y movilidad⁴ de los estudiantes a objeto de lograr aprendizajes valiosos en un contexto de cultura global.

Se espera que en el actual escenario mundial los estudiantes no solo adquieran una formación profesional en una institución y lugar geográfico específico, sino que puedan adquirir una serie de aprendizajes (no claramente definidos aún) mediante experiencias educativas en instituciones formadoras distintas a la de origen, e idealmente en un contexto geográfico distinto al nacional. Con ello, aparentemente, se espera que los estudiantes, además de los aprendizajes específicos que pueden adquirir de su profesión,

⁴ Intercambio y movilidad no son sinónimos, sin embargo, en los discursos y políticas públicas se utilizan del mismo modo para significar la necesidad de que sus estudiantes tengan experiencias de aprendizajes, sistematizadas o no, en contextos educativos distintos a los de origen. Una buena discusión y problematización de ambos conceptos se encontrará en este mismo libro.

comprendan y aprendan a convivir con los códigos culturales actuales de una sociedad globalizada.

No se pretende discutir el tema de fondo, a saber, la intencionalidad educativa para establecer la o las finalidades pedagógicas de la movilidad o intercambio, en un contexto de formación institucionalizada (escolarizada). Al menos, se hace notar que no existe acuerdo sobre el para qué y por qué es necesario fortalecer dichos procesos que ya existen en la universidad, y por lo mismo qué es lo que se quiere reconocer pedagógicamente de dichos intercambios o movilidad en un sistema de créditos transferibles: ¿el tiempo invertido?, ¿el aumento de capital cultural?, ¿actividades curriculares?, ¿aprendizajes-competencias distintas o similares a las que adquiriría en la universidad de origen del estudiante?, ¿todas las anteriores?, etc.

Sin duda que las interrogantes anteriores son de suma relevancia; sin embargo, no es menos cierto que la necesidad de aumentar la movilidad e intercambio estudiantil, así como la colaboración entre diferentes instituciones de educación superior es un concepto y realidad instalada. Así pues, en Europa se crea el espacio europeo de educación superior con la finalidad de garantizar la movilidad estudiantil, la colaboración interinstitucional y la calidad de la educación y para ello, entre varias medidas, se ha propuesto un sistema de créditos académicos común para los países pertenecientes a la Unión Europea. Así pues, la utilización del crédito sería la herramienta que permitiría que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de la comunidad europea sea reconocible en cuanto a su nivel, calidad y relevancia en su proceso formativo (González J. y Wagenaar R.; 2003).

En este contexto, el Proyecto Tuning propone una definición operativa de la noción de crédito y un sistema o tabla de equivalencias de créditos.

Se define como *“una unidad de valoración de la actividad académica en la que se integra la enseñanza teórica y práctica así como otras actividades académicas dirigidas, incluyendo el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – España; 2003:6).

A partir de un estudio de la valoración del tiempo en los diferentes currículos de la Comunidad Europea, se propone la armonización de convergencia para avanzar hacia un sistema de créditos reconocible e intercambiable entre los diferentes sistemas educativos que conforman la Comunidad Europea que se muestra en el cuadro N° 1.

En Chile, aparentemente, se quiere avanzar una propuesta similar al Tuning europeo, a objeto de hacer factible la movilidad y la transferencia dentro de las instituciones superiores nacionales y con instituciones de la comunidad europea.

Es en este contexto donde surge una serie de interrogantes y problemas que ameritan, por un lado, una reflexión y discusión profunda y, por otro, datos empíricos que nos permitan ver las factibilidades de poder implementar este sistema, así como las dificultades o problemas a resolver previo a la puesta en marcha de un sistema de crédito nacional.

CUADRO N° 1
 ARMONIZACIÓN DEL ECTS PROPUESTO POR LOS DIFERENTES
 SISTEMAS EDUCATIVOS DE EUROPA

Curso académico	Variabilidad actual en la UE	Valores media	Valor propuesto (ECTS)
Semana/curso académico	34 - 40	37 ± 3	40
Hora/semana	40 - 42	41 ± 1	40
Horas/curso académico	1.400 - 1.680	1.540 ± 140	1.600
Crédito/curso	60	60	60
Créditos/semana	1,7 - 1,5	1,6 ± 0,1	1,5
Horas/crédito	25 - 30	27,5 ± 2,5	25 - 30

El presente artículo pretende entregar información de carácter empírica sobre qué unidad de medida están utilizando las universidades respecto de las actividades curriculares del plan de estudios y, al mismo tiempo, reflexionar sobre algunos temas que, desde una perspectiva académica, son deseables superar para facilitar el reconocimiento de las experiencias educativas de los estudiantes, ya sea tanto de universidades nacionales como extranjeras.

Por ello, el presente estudio busca obtener información sobre las unidades de medidas utilizadas por las universidades nacionales para la organización del tiempo del currículo y, por ende, del proceso formativo.

A partir de esta problemática surgen las siguientes tres preguntas orientadoras del estudio:

- ¿Qué unidad de valoración o medida utilizan las universidades nacionales para las actividades curriculares del plan de estudios?
- De utilizar la noción de crédito como medida, ¿qué mide o representaría el crédito específicamente en estas universidades?
- ¿El tener un sistema de crédito asociado a la carga académica del estudiante facilitaría el reconocimiento mutuo, por parte de las diferentes universidades nacionales, de las experiencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes?

Estas preguntas orientadoras permiten levantar un estudio que entregue información para iniciar una reflexión que haga avanzar desde un criterio de realidad hacia un sistema que facilite la movilidad e intercambio estudiantil.

III. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Tipo de estudio: el presente estudio es de carácter descriptivo dado que pretende caracterizar la situación actual de las universidades en función de la noción de créditos y su utilización por parte de ella.

Muestra: la muestra está constituida por 12 universidades nacionales de un total de 25 pertenecientes al Consejo de Rectores, lo que equivale al 55%.

Instrumento: se elaboró un cuestionario semiestructurado, el cual fue enviado vía correo electrónico y por carta a los diferentes responsables, ya sea a aquellas unidades que tienen relación con el diseño y/o desarrollo curricular así como de los procesos formativos, además de los encargados de los sistemas de movilidad al interior de cada universidad. La pretensión del cuestionario fue recoger información sobre el sistema de valoración del tiempo utilizado en el currículo, la definición de crédito, la utilización de la noción de crédito, la carga horaria correspondiente a un crédito académico y el tipo de actividad implicada en la asignación de créditos.

Tipo de análisis: el presente estudio desarrolla un análisis de tendencia y frecuencia. Lo que se pretende, en definitiva, es caracterizar la utilización de la noción de crédito y el significado que le atribuyen las diferentes unidades de educación superior a dicha noción.

IV. RESULTADOS

4.1 Utilización de la noción de crédito

A continuación se presenta el cuadro N° 2 sobre la utilización de la noción de crédito por parte de las universidades de la muestra.

CUADRO N° 2
UTILIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE CRÉDITOS

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades que aplican la noción de créditos	7	59
Universidades que NO aplican la noción de créditos	4	33
Sin información	1	8
Total universidades	12	100

Como se puede apreciar en el cuadro N° 2, más de la mitad de las universidades de la muestra está utilizando la noción de crédito (59%). Solo el 33% de las universidades encuestadas manifiesta no aplicar la noción de crédito. Dicho resultado es consistente con los resultados del estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso el año 2004 en una muestra de

44 universidades nacionales, pertenecientes o no al Consejo de Rectores, donde el 66% manifestó que estaba utilizando un sistema de créditos en su universidad, a diferencia de un 33% que no tenía dicho sistema.

Lo anterior significa que, al menos en el plano conceptual o nominal, las universidades estarían utilizando la nomenclatura de crédito, lo que facilitaría la incorporación de esta noción dentro de un sistema general.

4.2 Definición del concepto de crédito

En el cuadro N° 3 se presenta la conceptualización o definición que están empleando las diferentes universidades que utilizan la noción de crédito en su plan de estudios.

CUADRO N° 3
DEFINICIÓN POR CONCEPTO DE CRÉDITO

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades que lo definen como “unidad de medida de tiempo (horas del trabajo académico, ya sea del estudiante o del docente”	7	59
Universidades sin información	5	41
Total universidades con sistema de créditos académicos	12	100

CUADRO N° 4
ESTIMACIÓN DE LOS CRÉDITOS COMO MEDICIÓN DEL TIEMPO

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades que lo definen como “unidad de medida de tiempo (horas) del trabajo académico del estudiante	4	33
Universidades que lo definen como “unidad de medida de tiempo (horas) del trabajo académico del docente	0	0
Universidades que lo definen como “unidad de medida de tiempo (horas) del trabajo académico sin especificar si se trata de docente o alumno”	3	26
Universidades sin información	5	41
Total universidades con sistema de créditos académicos	12	100

Como se aprecia en el cuadro N° 3, el 59% de las universidades que utilizan la noción de crédito, es decir, siete de cinco de la muestra, definen crédito como la unidad de medida de tiempo (hora) de trabajo académico, ya sea del estudiante o del docente. Esto es, la conceptualización de crédito estaría asociado a una unidad de tiempo que se relaciona con un trabajo académico, más específicamente, el tiempo empleado para realizar un trabajo académico.

En el cuadro N° 4, se especifica con claridad que cuatro de estas siete universidades lo definen concretamente como una unidad de medida de tiempo de trabajo académico del estudiante, a diferencia de las tres restantes que no explicitan si se trata de trabajo académico del profesor o del alumno. Por último, no hay ninguna de estas siete universidades que asocie expresamente esta noción con unidad de medida de tiempo de trabajo académico docente.

Este último dato no deja de llamar la atención, dado que en el estudio de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, citado anteriormente, al menos el 7% de las universidades asociaban la noción de crédito al trabajo académico de docencia. Esto último, quizás, estaría revelando una respuesta del deber ser porque pareciera que la noción de un sistema de crédito a nivel nacional se ha instalado, por lo menos a nivel discursivo, en todas las universidades, y estas tienen a responder lo que se esperaba que respondieran.

En general, se puede afirmar que más de la mitad de las universidades de la muestra (59%) estaría utilizando la noción de créditos, y esta noción estaría asociada a una unidad de medida de tiempo de trabajo académico. Al desglosar esta unidad de medida, cuatro de las siete universidades que conforman este 59%, lo definen como el tiempo de trabajo académico del estudiante, y las tres restantes, si bien lo definen como unidad de tiempo de trabajo académico, no explicitan si se trata del trabajo académico docente o del alumno.

4.3 Carga horaria correspondiente a un crédito

A continuación, los cuadros siguientes revelan información con respecto a qué estaría asociado un crédito.

Como se aprecia en el cuadro N° 5, dos de las siete universidades que explicitan la utilización de la noción de crédito académico, este equivaldría a una hora cronológica de trabajo académico. En otras dos el crédito es equivalente a una hora pedagógica; y por último, de las tres restantes universidades, del 59% que manifiesta la utilización de dicha noción lo asocian a una unidad de medida en horas, pero no se puede identificar a cuánto correspondería, pues lo definen como una hora de clase, una hora teórica, dos horas prácticas, sin explicitar a cuántos minutos correspondería, cada uno.

Lo anterior revela que las universidades estarían asociando el crédito a una unidad de tiempo cronológica, ya sea equivalente a cuarenta y cinco minutos o una hora reloj. Esta situación facilitaría la convergen-

CUADRO N° 5
CARGA HORARIA CORRESPONDIENTE A UN CRÉDITO

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades donde un crédito es equivalente a una hora cronológica	2	28
Universidades donde un crédito es equivalente a una hora pedagógica (45 min.)	2	28
Universidades donde un crédito no se puede clarificar su equivalente (una hora de clase, una hora teórica, dos horas prácticas, etc.)	3	44
Total universidades con créditos	7	100

CUADRO N° 6
PERÍODO DE LA MEDICIÓN

Ahora bien, la carga horaria es considerada:

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades cuya carga horaria es considerada semanalmente	2	28
Universidades que no especifican período	5	72
Total universidades con créditos	7	100

cia, independiente de la duración del crédito en cada una de las universidades.

Por otro lado, el cuadro N° 6, revela la falta de información con respecto a la periodicidad de la carga horaria del crédito, es decir, si estas horas de trabajo corresponden a horas semanales, semestrales, anuales, etc. Solo dos de las siete universidades que manifiestan usar la noción de crédito lo estarían considerando explícitamente en horas de trabajo académico a la semana.

4.4 Tipos de actividades implicadas en la asignación de créditos académicos

A continuación se presenta el cuadro N° 7 con los principales resultados:



CUADRO N° 7

TIPO DE ACTIVIDADES IMPLICADAS EN LA ASIGNACIÓN DE CRÉDITOS ACADÉMICOS

	Frecuencia	Porcentaje
Universidades que consideran actividades teóricas, prácticas talleres, laboratorios, etc.	6	86
Universidades que no especifican	1	14
Total universidades con créditos	7	100

Como se puede apreciar casi la totalidad de las universidades que utilizan la noción de crédito, consideran horas de trabajo académico tanto las actividades teóricas como las prácticas, talleres, laboratorios, etc. Solo de una universidad no se tiene especificación a qué tipo de actividad estaría asociado el crédito.

4.5 Actor o unidad responsable de fijar los créditos en el plan de estudios y el máximo de creditaje por semestre para una carrera

A continuación se presentan las siguientes cuadros que dan cuenta de esta información:

CUADRO N° 8

UNIDAD RESPONSABLE DE FIJAR LOS CRÉDITOS EN EL PLAN DE ESTUDIO

	Frecuencia	Porcentaje
Escuelas o carreras (jefe o consejo)	6	86
Universidades que no especifican	1	14
Total universidades con créditos	7	100

CUADRO N° 9

MÁXIMO DE CRÉDITOS POR SEMESTRE

	Frecuencia	Porcentaje
Entre 10 y 20	3	42
Entre 21 y 30	4	58
Total universidades con créditos	7	100

Como se aprecia en el cuadro N° 8, seis de las siete universidades manifiestan que el actor responsable de determinar el crédito recae en las respectivas escuelas o carreras, ya sea a través de sus jefes o Consejo Académico; la universidad restante no da información al respecto.

Lo anterior revela la alta incidencia académica en la definición de los créditos en los planes de estudios; lamentablemente, el estudio no aporta información con respecto a cómo dichos académicos o unidades determinan el número de créditos para una actividad curricular concreta.

También se puede apreciar claramente, en el cuadro N° 9, el máximo de créditos que las universidades asignan a las actividades curriculares del plan de estudios por semestre. Así pues, en tres de las siete universidades, los rangos de créditos que se fijan por semestre va de diez a 20, y en cuatro de las universidades el rango varía entre 21 y 30 créditos.

V. INTERPRETACIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN DE LOS DATOS

Se destacan en el estudio seis aspectos centrales. A saber:

- El 59% de las universidades del Consejo de Rectores (al menos en el plano conceptual) utilizan la noción de crédito como medida de tiempo de trabajo en el plan de estudios. La totalidad de ellas la definen como una unidad de medida de tiempo, donde el 33% la considera como trabajo académico del estudiante y el 26% restante no precisa si se refiere a la carga académica del estudiante o del docente.
- Hay una tendencia mayoritaria (56% del 100% de universidad que utilizan dicha noción) a considerar dicha unidad de medida en horas de reloj, pudiendo un crédito equivaler a 60 ó 45 minutos de la semana. Por otro lado, la definición del crédito para el plan de estudios la realizan los jefes de carrera o el Consejo de Académicos de las unidades correspondientes, sin tener información sobre cómo se calcula y asigna el creditaje.
- Lo expuesto anteriormente puede facilitar la idea de consensuar y proponer un sistema de creditaje común para las universidades del país, dado que, al menos en el plano conceptual, las universidades del Consejo de Rectores están utilizando la noción de crédito, asociándolo, además, a una unidad de medida de tiempo de trabajo académico. Sin embargo, esto no implicaría que dicho sistema mejorará los niveles de movilidad e intercambio estudiantil, dado que por sí solo no resuelven interrogantes como la calidad de las experiencias de aprendizaje, el nivel de logro de aprendizaje obtenidas por el alumno, que está en la base de cualquier reconocimiento mutuo de experiencias de aprendizaje entre las universidades. Por

ello, no solo se debe convenir una unidad de medida común, sino que, además, debe expresar claramente la calidad de aprendizajes obtenidos en dicha experiencia para que puedan ser una “moneda de cambio real”.

Lo anterior es de suma importancia puesto que, desde el punto de vista académico, más allá del tiempo dedicado del estudiante al logro de una actividad o experiencia de aprendizaje, lo que realmente es relevante es la calidad de los aprendizajes adquiridos, siendo esta situación, hasta ahora, un tema silenciado o ausente en la discusión para la creación de un sistema de créditos, a no ser que se asuma que el tiempo promedio de trabajo de un estudiante dedicado para una actividad curricular implica igual dominio o logro de aprendizaje.

En este contexto, el informe final de Tuning europeo expresa que si bien el sistema de créditos es una buena herramienta de comparabilidad y compatibilidad de los periodos de aprendizaje y reconocimiento de calificaciones, sin embargo, por sí solos no son un indicador suficiente de la naturaleza y nivel de logros adquiridos por los estudiantes. Más aún, se explicita que para comparar o armonizar el logro de aprendizajes y los programas de estudios que ofrecen las instituciones de educación superior, no basta con la cantidad de créditos sino además hay que considerar una evaluación y/o certificación de los resultados de los aprendizajes. Por tal razón, los créditos no son intercambiables automáticamente de un curso a otro o de un plan de estudios a otro (González J. y Wagenaar R, 2003).

En este contexto y hasta hoy ha existido movilidad e intercambio estudiantil y académico con mayor o menor formalidad. Ahora bien, pareciera que se pretende que dicha movilidad garantice experiencias de aprendizaje en otros contextos educativos y que tengan un reconocimiento oficial por parte de las universidades de origen a través de su formalización en el plan de estudio. Sin embargo, esto no será factible si al utilizar una noción de crédito asociada al tiempo dedicado a dicha experiencia de aprendizaje, no se relacione con el logro y naturaleza del aprendizaje adquirido, en otras palabras, la calidad de aprendizaje logrado.

Por tal motivo, para que exista un reconocimiento formal dentro del proceso formativo (plan de estudios) no bastará con especificar el crédito y su unidad de medida en tiempo, sino que debería asociarse a los resultados de aprendizajes esperados y logrados en la actividad curricular o de aprendizaje cursada específicamente. Entonces, surge la interrogante de si no será conveniente fomentar la transparencia y explicación de los aprendizajes (o competencias) esperados en las diferentes actividades de aprendizajes propuestas para los estudiantes, así como los indicadores y descriptores de logros de los mismos, a objeto de tener información clara de los aprendizajes que adquirirá el alumno. Solo así, se podrá avanzar hacia un reconocimiento expedito de dichas

experiencias, ya sea como propio del plan de estudio obligatorio o complementario, o como actividades extraprogramáticas valiosas para su proceso formativo en sí.

En síntesis, si se desea crear un sistema de créditos acumulables y transferibles, los créditos deberán asociarse, al tipo de aprendizaje a lograr, así como al nivel o dominio del mismo por parte del estudiante como resultado de la experiencia de aprendizaje realizada en otra institución. Solo así se podrá avanzar de forma realista hacia un reconocimiento formal en el plan de formación de origen del estudiante.

- En esta línea de dilemas (o problemas) que dificultarían la idea de un sistema de créditos transferibles que permita la movilidad e intercambio, se sumaría la disociación que existe entre el tiempo académico del estudiante y el tiempo de aprendizaje. Si bien la mayoría de las universidades de la muestra manifiesta utilizar la noción de crédito, asociándolo al *tiempo de trabajo académico* del estudiante, dicho tiempo está enmarcado a actividades claramente delimitadas tales como talleres, ayudantías, laboratorios, etc., no incluyéndose, al menos en forma explícita, *el tiempo de aprendizaje* como estudio personal del alumno, lectura de información, preparación de pruebas y/o talleres, etc.
- Lo anterior podría estar revelando que, si bien se usa la noción de crédito como unidad de trabajo académico del estudiante en el plano conceptual, a la hora de identificar el tipo de actividades que estaría vinculado al crédito, ellas se asocian al tiempo dedicado a la enseñanza, es decir, las clases presenciales, los talleres, las ayudantías y los laboratorios, y no a aquellas actividades que también son propias del tiempo de aprendizaje como es el estudio propio del estudiante, la preparación de pruebas, la elaboración de informes, de talleres, revisión bibliográfica, etc. Esto nos hace suponer que las universidades han asumido un discurso del deber ser (noción de crédito asociado al trabajo del alumno), pero, en la práctica, sigue imperando la idea de organizar las actividades curriculares en función del tiempo y actividades clásicas de enseñanza.
- El estudio no entrega información sobre la valoración o representación de créditos y su relación con los aprendizajes del alumno, específicamente con el nivel de logros de los aprendizajes o competencias, es decir, la calidad del aprendizaje adquirido por dichos estudiantes, cuestión que sería de utilidad para avanzar hacia la construcción de cualquier sistema que agilice la movilidad y/o intercambio.
- Por último, si bien tradicionalmente las actividades curriculares de un plan de estudios y las experiencias de aprendizaje de los estudiantes se han organizado en torno a una unidad de tiempo, más específicamente, a un tiempo cronológico o de reloj, sin embargo, dado los nuevos escenarios y desafíos que presenta la virtualidad en



los proceso formativos, cabe preguntarse sí no sería necesario revisar dicha unidad de medición.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- González, Julia y Wagenaar, Robert (2003): “Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final; Fase Uno”. Universidad de Deusto y Groningen, España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-España (2003): “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco. España.
- Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles y Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo (2004): “Sistema de Creditaje en Universidades Nacionales”. P. Universidad Católica de Chile. Valparaíso-Chile.

SISTEMA DE CRÉDITOS PARA MODELOS CURRICULARES BASADOS EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN ALUMNOS DE PREGRADO

MARIO LETELIER*
ROSARIO CARRASCO**
DORIS RODÉS**
LORENA LÓPEZ**

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, las universidades están experimentando la transformación de sistemas curriculares basados en la adquisición de conocimientos basados en la formación por competencias. Los primeros están compuestos por bloques de conocimientos, relativamente independientes entre sí y, por ello, fáciles de separar en unidades de créditos. Por otro lado, en los enfoques curriculares basados en perfiles de egreso hay aprendizajes logrados parciales que deben ser evaluados en el contexto general de formación de competencias. En este nuevo contexto hay competencias generales, competencias específicas y actitudes, todas las cuales son complejas de evaluar⁵. Por ello, el objetivo central de este artículo es discutir los aspectos más relevantes de esta problemática.

En las siguientes páginas se promueve la discusión de los innumerables criterios y enfoques que las universidades chilenas pudiesen adoptar frente al diseño e implementación de sistemas de reconocimiento académico de alumnos de pregrado, para enfoques curriculares basados en competencias. Precisamente, se proponen nuevas alternativas para el diseño de sistemas de créditos ya que las formas de evaluación de los aprendizajes logrados en enfoques basados en competencias son complejas y no serían fácilmente separables en unidades de créditos tal como se conocen en la actualidad.

* Director Centro de Investigación y Creatividad en Educación Superior, CICES, de la Universidad de Santiago de Chile.

** Los autores pertenecen al Centro de Investigación y Creatividad y Educación Superior, CICES, de la Universidad de Santiago de Chile.

⁵ Publicación CINDA, "Competencias de Egresados Universitarios", abril, 2004. Véase además publicación CINDA, "Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior", marzo, 2001.

Se debe precisar que este es un tema novedoso y que, por lo mismo, está afecto a muchas modificaciones y desarrollo futuro. De esta forma, los criterios y enfoques propuestos aquí pretenden, más que establecer un modelo único para el diseño de sistemas de créditos, invitar al lector a concebir escenarios hipotéticos de diseño de sistemas de créditos en contextos curriculares de formación de competencias.

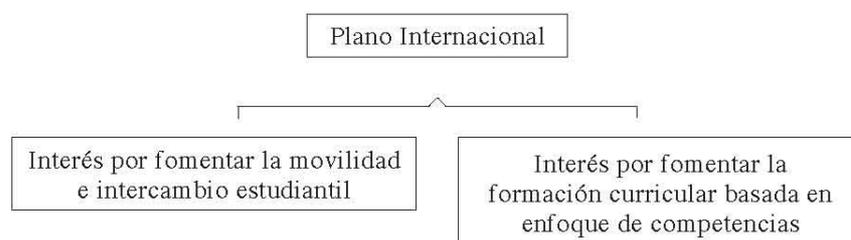
1.1 Plano internacional de políticas educativas

Ciertamente, las políticas educativas internacionales inciden en la reformulación de los sistemas de créditos.

Entre las tendencias educativas más predominantes se encuentra la formación curricular basada en competencias. Tal como se mencionó anteriormente, este enfoque curricular requiere de la revisión de los sistemas de créditos actualmente vigentes en las universidades chilenas.

A su vez, otra tendencia educativa que incide en la revisión de los sistemas de créditos, es la necesidad de otorgar mayor flexibilidad y articulaciones en las estructuras curriculares de los programas de estudio, de modo de facilitar la movilidad e intercambio estudiantil en el pregrado. Actualmente, cada universidad establece sus definiciones e interpretaciones para diseñar créditos y establecer homologaciones, lo cual dificulta y desincentiva la movilidad e intercambio de estudiantes de pregrado.

Aun cuando puede haber otros temas educativos relacionados al rediseño de sistemas de reconocimiento académico, para efectos de este artículo se consideran las tendencias de la formación basada en competencias y en la movilidad e intercambio estudiantil. El siguiente cuadro grafica esta selección de tendencias.



1.2 Creciente interés por fomentar la movilidad e intercambio y formación de competencias

En la actualidad se ha observado un mayor interés por fomentar ambas tendencias educativas, lo cual no ha contado con un mayor análisis de las posibles contraposiciones entre ambas tendencias.

En el plano nacional, esta mayor vinculación de temas se constata a través de la mayor cantidad de proyectos del Fondo de Mejoramiento de la



Calidad y Equidad de la Educación Superior –MECESUP–, en tres líneas temáticas de articulación de redes; diseño de sistemas de créditos transferibles y revisión de planes de estudio de pregrado bajo el enfoque de formación por competencias.

1.2.1 Articulación de redes universitarias

Aunque en sí mismo no constituye una línea temática, el aspecto innovativo de los proyectos MECESUP de los últimos dos años radica en que, a diferencia de los años anteriores, exige la formación de redes para llevar a cabo los proyectos, sea cual sea la línea temática en que se encuentre inserto el proyecto. Es decir, los proyectos deben estar conformados por la articulación de diversas unidades académicas de una misma universidad o bien, como ha sido más frecuente, la alianza entre diversas universidades del Consejo de Rectores. Algunos ejemplos de los estos proyectos colaborativos aprobados en el año 2004 son⁶:

- “Desarrollo y Evaluación de un Perfil Común de los Egresados de las Escuelas de Medicina de Chile”. Principal responsable: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- “Renovación Curricular en la Formación de Profesionales de Computación e Informática: Una Solución Articulada a Problemas Estructurales con énfasis en la Movilidad Vertical y Horizontal”, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Tarapacá y Universidad de Concepción.
- “Construcción de una Red de Escuelas de Arquitectura a Nivel Nacional, con el Propósito de Innovar y Desarrollar sus Modelos Curriculares a la luz de los Acuerdos Académicos Internacionales y Favorecer la Interrelación Docente y Estudiantil”. Principal responsable: Universidad del Bío Bío.

1.2.2 Diseño de sistemas de créditos transferibles

En sintonía con los lineamientos internacionales de políticas educativas, en particular, a lo que se refiere a las tendencias de facilitar el reconocimiento académico, el Ministerio de Educación de Chile ha expresado que se requiere desarrollar un sistema de créditos transferibles en el más breve plazo⁷. Claramente, el proceso chileno de diseño de sistemas de créditos emana de los lineamientos internacionales, particularmente, del Proyecto Tuning⁸, el que, a su vez, tiene como origen la Declaración de Bolonia.

Dentro de los procesos que se están desarrollando para avanzar en el diseño de sistemas de créditos transferibles, se encuentra el estudio “Siste-

⁶ Ver página web www.mecesup.cl/mecesup1/

⁷ Ver documento Manual Medición de la Carga del Estudiante. Consejo Directivo, Proyecto SCT-CRUCH. Agosto 2005.

⁸ Ver página web: [//tuning.unideusto.org/tuningeu/](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/)

ma de Creditaje en Universidades Nacionales”, desarrollado por la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Este estudio plantea la adopción de un sistema de créditos académicos que tuviere como propósitos específicos: “contar con una medida de valoración del trabajo académico del alumno; estimular la apertura, flexibilidad y avance individual de los estudiantes; facilitar transferencias, homologaciones y validaciones; mantener altos estándares de exigencia académica; favorecer los procesos de acreditación; mantener altos niveles de eficiencia institucional y fomentar relaciones entre unidades académicas”⁹. Gracias a este proyecto se ha podido realizar un catastro de los sistemas de créditos actualmente vigentes en las universidades chilenas, y ha permitido constatar la variedad de nociones de créditos actualmente en uso en las universidades que conformaron la muestra del estudio.

Además, el proyecto de Sistema de Créditos Transferibles, realizado por el Consejo de Rectores y MECESUP, permitirá disponer de un estudio sobre la carga académica de los estudiantes. Las universidades participantes de este estudio pueden optar por aplicar una bitácora a estudiantes de carreras seleccionadas o bien aplicar una encuesta sobre la medición de la carga académica de cada asignatura.

Por otra parte, la Universidad de Santiago de Chile¹⁰ se encuentra participando en el estudio de carga académica, a través de la aplicación de la encuesta de medición de la carga académica del estudiante en seis de sus carreras regulares de pregrado. El estudio consta tanto de la consulta a los estudiantes sobre el tiempo destinado a diversas actividades desarrolladas para cada una de las asignaturas del período académico, como asimismo de una encuesta a los profesores para conocer sus expectativas acerca del tiempo que deben destinar los estudiantes a diversas actividades de la asignatura.

1.2.3 Revisión de planes de estudio de pregrado bajo el enfoque de formación de competencias

El Fondo Competitivo del MECESUP ha impulsado el desarrollo de proyectos educativos que apuntan al rediseño curricular de carreras de pregrado bajo el enfoque de desarrollo de competencias. A diferencia de los primeros concursos MECESUP, que destinaban gran parte de los recursos financieros a la adquisición de equipamiento, infraestructura y recursos humanos, los actuales lineamientos de los proyectos MECESUP han privilegiado el rediseño curricular. Si se considera la rigidez curricular, los problemas de deserción y demora en tiempos de egreso constatados en carreras de pregrado de universidades chilenas, es totalmente comprensible que se impulsen iniciativas de reformulación y actualización de modelos curriculares de carreras universitarias de pregrado.

⁹ Presentación “Sistema de Creditaje en Universidades Nacionales”, Enrique Montenegro, Vicerrector de Asuntos Docentes y Estudiantiles, marzo, 2005.

¹⁰ Universidad a la cual pertenecen los autores de este artículo

Además de las características poco propicias de los sistemas curriculares de universidades chilenas, se ha reconocido la necesidad de generar mayor articulación entre las demandas de sectores productivos laborales por contar con egresados con un desarrollo inicial de competencias generales y específicas, y los objetivos de la carrera y sus perfiles de egreso. Esta necesidad también justifica la revisión de los planes de estudio desde la óptica de formación de competencias.

1.3 Potenciales beneficios asociados a la movilidad e intercambio

1.3.1 Crecimiento personal y cultural

Tradicionalmente, la movilidad e intercambio ha estado asociada a beneficios intangibles, como el crecimiento personal del estudiante. Muchas veces se escucha a autoridades universitarias mencionar el aporte que representa la experiencia de la movilidad e intercambio para mejorar aspectos de personalidad y madurez. Así, por ejemplo, hay quienes sostienen que estas experiencias pueden contribuir a que los estudiantes adquieran por ejemplo mayor autonomía, mejora su autoestima y su sentido de responsabilidad.

Además, hay quienes atribuyen a este tipo de experiencias aportes al capital cultural de los estudiantes, ya que les permite con poco o nulo desplazamiento geográfico conocer otras ciudades o países con distintas culturas, hábitos, tradiciones, enfoques, lo cual aportaría una mayor apertura mental del estudiante y mayor acervo cultural. Esto podría interpretarse como un mejor nivel de calidad de vida del estudiante, y que aportaría beneficios al plano profesional, social, afectivo.

1.3.2 Mayor uso de recursos privilegiados y escasos a través de sistemas de articulación (presencial y a distancia) entre alumnos y profesores de pregrado en torno a áreas de interés o disciplinarias.

La movilidad e intercambio puede favorecer el mayor aprovechamiento de recursos escasos, altamente sofisticados y especializados, que muchas veces son críticos para el adecuado desarrollo de áreas del conocimiento escasamente explorados. A modo de ejemplo, los equipamientos de laboratorio pueden marcar la diferencia en el estado de desarrollo de ciertas áreas de conocimiento entre universidades. Muchas veces este tipo de recursos especializados son esenciales para abrir líneas de especialización o menciones de una carrera y que, a su vez, permitan definir algunos énfasis y diferenciarse de la oferta de otras universidades, constituyendo un valor agregado a dicha carrera.

No obstante, en un contexto de relativa escasez e inequidad de distribución de recursos especializados, puede primar la necesidad por compartir este tipo de recursos para potenciar mayores niveles de desarrollo de ciertas áreas temáticas, y contribuir al desarrollo regional, nacional o internacional. De esta manera, pueden surgir articulaciones entre carreras científicas que persiguen la vinculación de estudiantes, que esperan profundizar sus conoci-

mientos o especializarse en áreas poco exploradas y altamente relevantes al desarrollo científico y tecnológico.

Asimismo, en el plano de carreras de las áreas de ciencias humanas o sociales, puede generarse asociatividad entre universidades que imparten una misma carrera, debido a que los docentes especializados en un tema específico se encuentran concentrados en una misma universidad o región, o bien, en casos que hay fenómenos sociales que son propios de una región o zona geográfica. Al propiciar la movilidad e intercambio, pueden aumentar las posibilidades de que los estudiantes de universidades se relacionen con docentes prestigiosos, investiguen fenómenos sociales relevantes, entre otros potenciales beneficios.

1.3.3 Obtener respaldo de instituciones prestigiosas

Hay universidades que han aprovechado los convenios de movilidad e intercambio con universidades de elite para agregar prestigio a sus propias instituciones. En el caso de instituciones relativamente nuevas y en expansión, un convenio con universidades prestigiosas y consolidadas puede aportar mayor realce a sus carreras y programas de pregrado. Esto es todavía más probable cuando las universidades en expansión se preocupan por realizar fuertes campañas de comunicación y depresión entre su público de interés, para divulgar la existencia y ventajas comparativas de este tipo de convenio. Así, por ejemplo, hay universidades que establecen convenios con instituciones o incluso con consorcios, y difunden información acerca de las posibilidades de intercambio para estudiantes de ciertas carreras, como asimismo de las ventajas que representa este intercambio para su formación universitaria. De esta manera, la institución en expansión apela a elementos positivos de identidad de las universidades consolidadas.

1.4 Factores asociados a la baja movilidad e intercambio en universidades nacionales

1.4.1 Poca cultura de movilidad e intercambio

En países como Chile –donde la educación universitaria todavía es menos consolidada que en países más desarrollados¹¹, hay una clara concentración de la población en relativamente pocas ciudades y además escasos estudios en el extranjero a nivel de pregrado–, el interés por incorporar a la movilidad e intercambio en la vida de estudiantes de pregrado es incipiente. De esta forma, en contraste a países europeos, donde los jóvenes están acostumbrados a desplazarse geográficamente por razones de trabajo o estudios, en Chile no hay un patrón de migración en la población.

¹¹ Ver documento “Reviews of National Policies for Education. Chile”. Organization for Economic Co-operation and Development-OECD. 2004. Ver “Informe Capital Humano en Chile”. José Joaquín Brunner y Gregory Elacqua. Mayo 2003.



1.4.2 Estructuras curriculares rígidas

La poca movilidad e intercambio también estaría explicada por sistemas de formación universitarios que no están diseñados para establecer mecanismos de articulación entre carreras. Más bien, priman las carreras “túneles”, de una sola entrada y salida, que no conciben posibilidades de que sus estudiantes adquieran experiencias de aprendizaje en otras unidades académicas o universidades y que, a su vez, les sean reconocidas como parte de su plan de estudios.

1.4.3 Sistemas de créditos no homogéneos

Aun cuando pueda surgir interés por establecer articulaciones a nivel institucional o interinstitucional, se observa una disparidad en las interpretaciones de créditos de la carga académica¹². Esto entorpece el proceso de cálculo de créditos reconocibles para fines de movilidad e intercambio. Eventualmente, pudiese desmotivar las acciones de intercambio del estudiante, hasta el punto que desista por completo.

1.4.4 Poca claridad en los criterios para establecer reconocimiento académico de estudiantes que realizan intercambios

Incluso entre universidades que han establecido acuerdos de movilidad e intercambio, se generan confusiones para determinar si se reconocen las asignaturas previamente cursadas y aprobadas por los estudiantes. En casos de alumnos o alumnas que están realizando intercambios, pueden encontrarse con situaciones imprevistas, en las cuales la universidad receptora de estudiantes en intercambio no reconozca las asignaturas o aprendizajes logrados previamente. Es decir, aun cuando el proceso formal para realizar intercambios puede estar claro, algunos académicos pueden aludir a diferencias en los enfoques pedagógicos, metodológicos o evaluativos y, eventualmente, no reconocer los aprendizajes previamente logrados por el estudiante.

1.4.5 Temor de los estudiantes

A que no se reconozcan las actividades cursadas y aprobadas durante fases de intercambio. Aunque los estudiantes pueden atribuir muchas ventajas sustantivas a las experiencias de movilidad e intercambio, muchos de ellos no están dispuestos a arriesgar un período académico, ya que puede significar un atraso en el tiempo de egreso. Por eso, incluso sin hacer las averiguaciones sobre condiciones para reconocimiento académico, los estudiantes optan por no postular a actividades de intercambio.

¹² Ver estudio “Sistema de Creditaje en Universidades Nacionales”, Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.



1.4.6 Alto costo financiero

Aun cuando existen becas y otras ayudas financieras, los estudiantes pueden creer que no hay mecanismos de financiamiento o que no están calificados para postular a este tipo de ayudas, por ejemplo.

1.4.7 Poca difusión institucional de convenios vigentes de intercambio

Las posibilidades de fomentar la movilidad e intercambio se ven disminuidas si las universidades no generan mecanismos efectivos de comunicación. De poco sirve que una universidad tenga una serie de convenios con universidades prestigiosas si no comunica al público objetivo de estudiantes de pregrado de la existencia, procedimientos y beneficios que aporta una experiencia de intercambio estudiantil.

1.5 Aspectos centrales del enfoque curricular de formación de competencias

1.5.1 Relevancia del enfoque curricular de formación de competencias

Recientemente, las universidades chilenas están considerando diseñar e implementar modelos curriculares basados en la formación de competencias, en sus carreras y programas de pregrado. Algunas universidades han avanzado más que otras en el diseño de modelos curriculares por competencias¹³, y en aquellos casos más avanzados, les ha significado una reforma educativa sustantiva, que ha requerido del fuerte liderazgo del gobierno universitario.

La relevancia que ha adquirido el rediseño curricular basado en la formación de competencias está asociada a diversos motivos, de distinta naturaleza, siendo uno de los principales la necesidad de formar egresados universitarios que puedan insertarse adecuadamente en diversos ámbitos, con especial énfasis en el plano laboral (tanto profesional como académico)¹⁴.

Las señales dadas por distintos sectores productivos apuntan, entre otros aspectos, a la necesidad de contar con egresados universitarios que sean capaces de efectuar un aprendizaje autónomo, comunicarse en forma oral y por escrito, trabajar en equipo y formar redes.

En un plano general, se puede señalar que hay una mayor relevancia del rediseño curricular de formación de competencias debido a la necesidad de articular la educación superior con los desafíos de los sectores productivos y de desarrollo, tanto nacionales como internacionales.

¹³ Por ejemplo, la Universidad de Talca en sitio web: www.otalca.cl.

¹⁴ Más información en sitio web: www.cinterfor.org.uy Ver programas de Competencias Laborales de Fundación Chile en sitio web: www.fundacionchile.cl



1.5.2 Algunas características conceptuales de las competencias

Si bien caben diversas formas de interpretar y clasificar los tipos de competencias deseables a desarrollar en los estudiantes universitarios, hay algunos aspectos conceptuales que han sido relativamente consensuados en los últimos años. Existen tres aspectos sobre los cuales hay mayor homogeneidad conceptual:

- Las competencias a desarrollar en los alumnos deben estar descritas en el perfil de egreso de las carreras.
- Asimismo, estas competencias pueden ser de carácter general o especializado:
 - Las competencias generales son aquellas capacidades para realizar eficazmente actividades o tareas de carácter profesional general, particularmente en los ámbitos de relaciones interpersonales y de adaptación al trabajo. Su desarrollo debe alcanzar estándares de desempeño predeterminados.
 - Las competencias especializadas son las capacidades para realizar tareas profesionales específicas propias de la profesión. Involucra la adquisición de conocimientos específicos a la disciplina y mención, alcanzando estándares de desempeño predeterminados.
- Las competencias deben ser evaluables, para lo cual se debe contar de estándares de desempeño. Estos estándares indican el nivel deseable de formación de las competencias, en función de lo cual debe interpretarse los resultados obtenidos de las evaluaciones.

1.5.3 Cambios requeridos para la formación por competencias

Esta concepción de desarrollo de competencias ha impactado en la forma de concebir la estructura curricular universitaria de pre y postgrado. En primer lugar, para implementar un enfoque curricular por competencias, se requiere revisar y rediseñar la estructura curricular, incorporando mecanismos de articulación entre ciclos de estudio. Estos mecanismos de articulación facilitan la implementación de salidas intermedias y títulos intermedios y aquellas certificaciones que la carrera estime conveniente.

Además, bajo esta óptica curricular por competencias, se requiere de un enfoque curricular que adjudica un rol activo al estudiante. Para ello, este enfoque implica contar con adecuadas metodologías pedagógicas y actividades curriculares. Se potencia el diseño de metodologías pedagógicas de enseñanza-aprendizaje que estimulen la aplicación de conocimientos y procesos cognitivos de mayor complejidad que la mera memorización de contenidos¹⁵. Se introducen unidades de enseñanza y aprendizaje basados en módulos y otras actividades curriculares (como laboratorios, por ejemplo).

¹⁵ Ver documentos en sitio web de National Science Foundation: www.nsf.gov

De esta manera, la predominancia de modelos curriculares rígidos, fuertemente disciplinarios, centrados en el contenido y conducentes a limitadas alternativas de certificación de estudios (“carreras túneles”), ha sido objeto de estudio y crítica.

1.5.4 Desafíos para la movilidad e intercambio en contextos curriculares de formación por competencias

Las políticas educativas plantean que este nuevo tipo de estructura curricular de formación de competencias debiera favorecer la movilidad de los estudiantes entre distintas carreras y programas de estudio, debido a que se busca promover una formación general, integral e interdisciplinaria. Asimismo, se espera que el reconocimiento de aprendizajes alcanzados –a través de módulos, salidas intermedias y otras vías de certificación– aumente la posibilidad real de que los estudiantes actualicen sus conocimientos y competencias en períodos de tiempo más breves que en la actualidad. Consecuentemente, se pretende que los estudiantes apliquen estas competencias (reconocidas como vigentes para el medio externo) en el quehacer académico, profesional y personal (repercutiendo positivamente en la empleabilidad de los egresados).

No obstante, las carreras suman aprendizajes acumulativos en torno a competencias generales y actitudes, que no son fácilmente homologables. Para fomentar la adecuada articulación de estudios y reconocimiento de estudios, se debe cautelar el diseño y uso de un lenguaje uniforme en torno al significado y forma de cálculo de los créditos académicos. Estos créditos académicos debieran estar asociados a las asignaturas, módulos y demás unidades de enseñanza y aprendizaje concebibles en sistemas curriculares de formación de competencias.

La relevancia que cobra este proceso de homologar el lenguaje de créditos académicos está asociada a muchos factores, entre los cuales destaca el fomento de la transparencia y correcta comparación de los programas de estudio de pregrado.

Actualmente, la definición de los créditos queda a criterio de cada universidad, por lo cual no hay una uniformidad en la interpretación de los objetivos del sistema de créditos ni de sus formas de cálculo. Esta limitación retrasa las posibilidades reales de transferencia y acumulación de créditos. A su vez, las bajas posibilidades de transferencia y acumulación de créditos dificultan la capacidad para diseñar alternativas reales de articulación de estudios universitarios y de educación continua.

1.6 Breve estado del arte sobre experiencias de sistema único de transferencia de créditos y redes de movilidad e intercambio

1.6.1 Declaración de Bolonia y Proyecto Tuning

En el plano internacional, uno de los referentes más mencionados de homologación de los créditos académicos ha sido el European Credit Trans-



fer System (ECTS). Este Sistema está centrado en el estudiante, y considera el volumen de trabajo requerido por este para el logro de los objetivos de un programa. De acuerdo a este sistema, los objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados del aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Para el ECTS, 60 créditos representan el volumen de trabajo de un año académico, 30 créditos corresponden a un semestre y 20 créditos equivalen a un trimestre¹⁶. En términos cronológicos esto representa entre 27 y 29 horas de trabajo académico.

Una de las expresiones concretas del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) está reflejado en el proyecto denominado “Tuning Higher Education Structures in Europe”, el cual pretende lograr un sistema paneuropeo de transferencia y acumulación de créditos¹⁷.

Recientemente, la experiencia de este proyecto europeo Tuning ha comenzado a transferirse a Latinoamérica y se espera que 18 países adopten el modelo europeo para fomentar la movilidad y cooperación. Otra de sus expectativas es que se adopten puntos de referencia en común en torno a las materias de Ciencias de la Educación, Historia, Administración de Empresas, Matemáticas, Física, Química, Geología, Enfermería, Medicina, Derecho, Arquitectura y las Ingenierías. Además, busca integrar a universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela¹⁸.

A nivel nacional, se aprecia el efecto del Proyecto Tuning en los lineamientos de proyectos de movilidad e intercambio, particularmente los proyectos concursables MECESUP. Desde el año 2004, las líneas temáticas de proyectos MECESUP que, como se indicó anteriormente, han girado en torno al rediseño curricular (particularmente por competencias), están contemplando el fortalecimiento de la articulación y movilidad de estudiantes entre programas de estudio de pregrado. De esta manera, se manifiesta la vigencia del diseño de sistemas de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias.

1.6.2 Estudios de sistema de créditos transferibles

La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) ha estado encabezando un estudio para adoptar un sistema de créditos académicos. Algunos de los principales hallazgos de este estudio son¹⁹:

- Interpretaciones del término creditaje: Este estudio ha dejado en evidencia la diversidad de tipos de interpretaciones posibles de la unidad de

¹⁶ Más información en http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html

¹⁷ Más información en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

¹⁸ Más información en <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

¹⁹ Ver estudio “Sistema de Creditaje en Universidades Nacionales”, Vicerrectoría Académica. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

medición académica. En este se citaron las siguientes interpretaciones de creditaje entre aquellas universidades que declararon haber adoptado un sistema de creditaje:

- “unidad de medida del trabajo académico del estudiante”
 - “la cantidad de clases sistemáticas impartidas durante un período lectivo”
 - universidades que no especifican definición de crédito académico, aun cuando tienen implementado sistema de creditaje.
- Interpretaciones de carga horaria del crédito: Se recogieron las siguientes descripciones de la carga horaria:
 - referidas a una hora cronológica, hora pedagógica de 45 minutos, o no indican
 - referidas a la carga semanal, semestral, o no indican
 - Interpretaciones de los tipos de actividades. Se observan diferencias en las actividades consideradas en el cálculo de los créditos:
 - actividades académicas
 - actividades académicas y trabajo independiente
 - no especifican

1.6.3 Algunas experiencias sobre la aplicación del sistema de créditos

Algunas universidades han determinado líneas de formación comunes a todas las carreras de pregrado. En estos casos, el estudiante debe cursar una cantidad determinada de asignaturas de las líneas de formación propuestas.

Caso Universidad de Chile

La Universidad de Chile ha estado llevando a cabo una reforma del pregrado, la cual considera diversos objetivos que se señalan a continuación²⁰:

- Mejorar la calidad y equidad de la docencia mediante la renovación curricular
- Centrar en el estudiante el proceso de enseñanza-aprendizaje fomentando la autoformación
- Adecuar el desarrollo de competencias de los estudiantes a los perfiles de egreso según las nuevas demandas
- Propiciar un sistema común de créditos al interior de la Universidad
- Implementar grados intermedios en el transcurso del pregrado
- Incentivar la participación, la transversalidad y la integración institucional

²⁰ Ver Presentación “Implementación de competencias genéricas en el Programa de Formación General de la Universidad de Chile”. Roxana Pey. Seminario-Taller Tuning América Latina Renovación curricular: incorporación de competencias, noviembre 2005.



- Favorecer la retención y la movilidad estudiantil por áreas
- Articular efectivamente los programas de pregrado y posgrado

Esta Reforma abarca la Formación General, Formación Básica y Formación Especializada. En el caso de la línea de Formación General, esta declara como propósito fundamental “estimular y desarrollar en los estudiantes una comprensión integrada de los diversos modos de apropiación reflexiva, cognitiva, creadora, práctica y operativa de la realidad”. Es preciso mencionar que esta línea propone seis campos del saber²¹, en torno a los cuales se han diseñado e implementado 24 cursos semestrales para todas las facultades, impartidos para seis mil estudiantes al año.

Caso Pontificia Universidad Católica de Chile

En el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile los nuevos programas de estudio de las licenciaturas comprenden la aprobación de créditos del Grado Académico de Bachiller, además de otros cursos propios de la Licenciatura. Estos créditos corresponden a²²:

- 60 créditos de cursos de disciplinas de Formación Básica
- 60 créditos de cursos propios de la Licenciatura
- 60 créditos de cursos en disciplinas diferentes
- 20 créditos de cursos de Formación Antropológico-ético/Teológico
- Otros cursos propios de la Licenciatura. La licenciatura se otorga al completar los créditos requeridos por los currículos respectivos.

Caso Universidad de Talca

La Universidad de Talca ha estado desarrollando un proceso de rediseño curricular que destaca tres líneas de formación: Fundamental, Básica (saber: ciencias-humanidades) y Disciplinaria (saber hacer: tecnología)²³.

La línea de Formación Fundamental promueve el desarrollo de:

- Competencias instrumentales (saber pensar, aprender y comunicar)
- Desarrollo personal (saber ser: individuo-relacional)
- Formación ciudadana (saber ser: social-ético)

Dentro de las actividades curriculares que se han diseñado en el contexto del rediseño curricular, se han elaborado módulos, a los cuales se ha

²¹ Los seis campos del saber son: 1) Pensamiento Filosófico, Experiencia Moral y Formas de Razonamiento, 2) Cultura y Configuración Simbólica del Mundo, 3) Experiencia Histórica y Construcción Social, 4) Interpretación Científica de los Fenómenos y Procesos de la Vida, 5) Pensamiento Matemático y de la Realidad, y 6) Tecnología para el Cambio.

²² Más información en el Proyecto Educativo descrito en www.puc.cl

²³ Ver Presentación “Renovación curricular basada en competencias: el caso de la Universidad de Talca”. Juan Antonio Rock. Seminario-Taller Tuning América Latina Renovación curricular: incorporación de competencias, noviembre 2005.

asignado una cierta cantidad de créditos. A modo de ejemplo, para fomentar las competencias instrumentales se han diseñado los módulos “Lenguaje y Comunicación” (cuatro créditos), “Construcción y Conocimiento I” (cuatro créditos) y “Construcción y Conocimiento II” (cuatro créditos).

Para realizar este rediseño curricular se supone, entre otros, que hay 30 créditos semanales, cada período semestral es de 18 semanas y las sesiones comprenden 60 minutos.

Caso Universidad de Santiago de Chile

En la Universidad de Santiago de Chile (universidad en la cual se desempeñan los autores de este artículo), un crédito es definido como “la hora pedagógica semanal del estudiante frente al profesor”, y la hora pedagógica es equivalente a 45 minutos.

La revisión de los planes de estudio permite sostener que la composición de los créditos no son formulados de la misma manera a través de las diferentes carreras de pregrado. En general, se distinguen dos tipos de situaciones respecto a los créditos

- Créditos compuestos por horas pedagógicas semanales de Teoría, Ejercicio y Laboratorio (TEL). Ejemplo: Asignatura X está compuesto por TEL equivalente a 202. En este caso, la asignatura X contiene un total de cuatro créditos semanales, dos de los cuales corresponden a actividades curriculares de Teoría (T), cero horas de Ejercicio (E) y dos horas de Laboratorio (L).
- Créditos que no especifican cómo están compuestos. Ejemplo: Asignatura X contiene cuatro créditos. En este caso, se explicita la cantidad de créditos semanales pero no se señalan las horas pedagógicas dedicadas a actividades de Teoría, Ejercicio o Laboratorio que requiere el desarrollo de la asignatura.

1.6.4 Red de movilidad e intercambio Consorcio Universidades Estatales

La principal experiencia de red de movilidad e intercambio nacional corresponde al Programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales (MEC)²⁴.

Este programa tiene como objetivos:

- Favorecer la formación integral de los estudiantes, a través de la ampliación de su capital cultural y, además, aportar a su empleabilidad futura
- Ofrecer a los estudiantes alternativas complementarias a su formación, aprovechando las fortalezas disciplinarias de las instituciones participantes

²⁴ Ver Reglamento del Programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales.



- Potenciar el desarrollo de aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes en entornos diversos y complejos

Entre los compromisos asumidos en este convenio destaca “Favorecer la convergencia y armonización entre los planes de estudios de las universidades del Consorcio, lo que necesariamente no implicará identidad de contenidos, pero sí al acercamiento sustantivo que permita en el tiempo acreditar la formación de estudiantes que egresen de las universidades del Consorcio y atenuar las diferencias entre universidades”²⁵.

Asimismo, entre los requisitos de las universidades es preciso destacar que “Se concertarán acuerdos de reconocimiento mutuo sobre la base de asignaturas comunes en algunas áreas del conocimiento definiendo, en la oportunidad, la duración del programa concertado” y “Las universidades de origen reconocerán los estudios de sus estudiantes en las universidades de acogida, en base de las asignaturas comunes, previamente concertadas”²⁶.

Este programa ha estado vigente desde 2002, atendiendo a aproximadamente 140 estudiantes, pertenecientes a las 15 universidades estatales miembros del Consorcio.

Sin desmerecer las iniciativas aquí citadas, el diseño de un sistema de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias debiera considerar una serie de factores contextuales y curriculares.

Por ello, debido al desafío que representa la implementación de un sistema curricular por competencias, el objetivo de este artículo es proponer criterios relevantes para el diseño metodológico de sistemas de cálculo de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias.

1.8 Planteamiento del tema central del artículo

En general, ¿qué criterios se deben considerar para desarrollar sistemas de reconocimiento académico para la movilidad e intercambio en contextos curriculares universitarios basados en la formación de competencias?, y específicamente, ¿qué criterios deben tomarse en cuenta para diseñar sistemas de créditos para enfoques curriculares basados en la formación por competencias?

II. DESCRIPCIÓN DE MÚLTIPLES CRITERIOS RELEVANTES PARA EL DISEÑO DE SISTEMAS DE CRÉDITOS PARA ENFOQUES CURRICULARES BASADOS EN COMPETENCIAS

Para el diseño de sistemas de créditos para enfoques curriculares basados en competencias se pueden dar a lo menos cinco criterios relevantes: el de aseguramiento de la calidad, los institucionales, de recursos, de perfil del

²⁵ *Ibíd.*

²⁶ *Ibíd.*

estudiante y los propiamente formativos. A continuación se describe cada uno de estos criterios.

2.1 Criterios de aseguramiento de la calidad

Aunque estos criterios no están directamente referidos a la formación curricular de competencias en alumnos de pregrado, abordan la evaluación de la calidad académica, y por ello pueden considerarse como criterios indirectos para el diseño de sistemas de créditos.

2.1.1 Acreditación institucional ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)²⁷

La acreditación institucional permite que una universidad evalúe su capacidad de autorregulación. Dicha evaluación puede abordar desde un mínimo de dos áreas hasta un máximo de seis. Debe evaluar las áreas de Docencia de Pregrado y de Gestión Institucional. Adicionalmente, puede someter a evaluación las áreas de Vinculación con el Medio, Infraestructura, Investigación y Docencia de Postgrado. La acreditación otorgada se expresa en cantidad de años y refleja el estado global de la universidad en las áreas que presenta para acreditación. La acreditación puede oscilar entre la no acreditación hasta un máximo de siete años.

Para efectos del diseño de sistemas de reconocimiento académico y de diseño de sistemas de créditos académicos transferibles (en un contexto de sistemas curriculares de formación de competencias), se podría establecer una categorización de las universidades en función de la acreditación institucional lograda por estas. Con esta categorización, la universidad interesada en establecer sistema de créditos tiene la opción de establecer rangos de universidades y priorizar aquellas con las cuales tuviera mayor interés por establecer acuerdos de movilidad e intercambio. En caso que así fuere, podría, por ejemplo, ponderar los créditos académicos de acuerdo a la cantidad de años de acreditación institucional.

A modo de ejemplo, si una universidad está interesada en establecer sistemas de créditos y ha sido acreditada por un período de cinco años, esta pudiera estar más interesada en establecer sistemas de intercambio con aquellas instituciones con cinco o más años de acreditación. A los estudiantes de las entidades seleccionadas, por ejemplo, podría reconocerles el 100% de los créditos académicos. En el caso de instituciones con menos años de acreditación, la universidad podría reconocerles el total o menos del total de los créditos. Todo este escenario supone que la entidad en cuestión está interesada en relacionarse con universidades que puedan robustecer su calidad académica y, por ello, prioriza al grupo con igual o más años de acreditación institucional. Además, supone que la universidad interesada en la

²⁷ Más información en sitio web www.cnap.cl



movilidad e intercambio identifica a la acreditación institucional como un indicador de la calidad académica y como un indicador de la capacidad institucional para desarrollar una formación curricular en base a competencias.

2.1.2 Acreditación de carreras de pregrado ante la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)²⁸

La acreditación de carreras de pregrado ante la CNAP consiste en certificar el cumplimiento de los siguientes criterios de evaluación:

- Propósitos
- Integridad
- Estructura organizacional, administrativa y financiera
- Estructura curricular
- Recursos humanos
- Efectividad del proceso enseñanza aprendizaje
- Resultados del proceso de formación
- Infraestructura, apoyo técnico y recursos para la enseñanza
- Vinculación con el medio

La acreditación de la carrera se expresa en cantidad de años y refleja el estado global de la carrera en torno a los nueve criterios evaluados. Al igual que la acreditación institucional, la acreditación de la carrera puede oscilar desde la no acreditación hasta un período máximo de siete años.

En el supuesto que una universidad o carrera está interesada en establecer un sistema de créditos transferibles para la movilidad e intercambio (en contextos curriculares de formación de competencias), es altamente probable que los resultados de la acreditación de carreras sean de interés para el diseño de sistemas de créditos. Esto, en tanto la acreditación de carreras se ha constituido en un indicador de calidad académica altamente relevante.

Si la universidad interesada otorga peso a la acreditación de carreras, podría optar por establecer una jerarquización de las carreras, utilizando más de un criterio para ello. En primer lugar, el ordenamiento podría constituirse de acuerdo a la cantidad de años por los cuales se otorga la acreditación a las carreras. Similar a lo planteado en torno a la acreditación institucional, la universidad interesada en intercambio podría optar por establecer relaciones de intercambio con aquellas universidades que cuentan con carreras acreditadas por una cantidad determinada de años. A modo de ejemplo, si las carreras de una universidad están acreditadas, en promedio, por cinco años, podría estar interesada en vincularse con aquellas universidades cuyas carreras también estén acreditadas por cinco años. Esto, bajo el supuesto que pretenda dar continuidad a su nivel de calidad

²⁸ Más información en sitio web www.cnap.cl

académica, y por ello busca relacionarse con universidades con similares indicadores de acreditación de carreras. Si fuera este el caso, podría reconocer el total de los créditos académicos a los alumnos de las instituciones seleccionadas (con similar promedio de años de acreditación de carreras), como asimismo, de los estudiantes de las universidades con carreras acreditadas por más años.

Además, en el caso que una universidad destaque como prioritario a una o más áreas de conocimientos o a una o más carreras, puede tener interés en establecer vínculos de intercambio con las universidades que cuentan con áreas de conocimiento o carreras prestigiosas acreditadas. Si fuera este el caso, el diseño del sistema de créditos podría favorecer el reconocimiento de los créditos de alumnos de carreras o áreas de conocimiento específicos, de mayor interés para la universidad que esté interesada en el intercambio. A modo de ejemplo, si una universidad otorga más prestigio al área científica, estará interesada en establecer mecanismos de intercambio y en reconocer los créditos de alumnos pertenecientes a carreras científicas de otras universidades, que han sido acreditadas por un período similar de años.

Teniendo en cuenta que cada vez son más las universidades y carreras acreditadas, puede ocurrir que, para fines de diseño de sistemas de créditos, una universidad complemente los resultados de la acreditación institucional con los resultados de la acreditación de carreras. En el caso de instituciones y respectivas carreras acreditadas por similar cantidad de años, no habría mayores problemas para complementar ambos tipos de acreditaciones. No obstante, esta complementación no sería tan clara y expedita en el caso que una institución obtenga resultados muy diferentes en torno a la acreditación institucional y la acreditación de sus carreras. Es el caso de la Universidad de Santiago de Chile, por ejemplo, cuya acreditación institucional fue otorgada por un período de tres años; no obstante, cuenta con carreras de pregrado acreditadas por cinco o seis años.

Además del indicador cuantitativo de la cantidad de años de acreditación de las instituciones y de carreras, la acreditación puede aportar con información cualitativa, que ayude a precisar la toma de decisiones de diseño de sistemas de créditos. Una valiosa fuente de información que puede ser utilizada con el fin de conocer las fortalezas y debilidades de las carreras acreditadas son las Actas de Acreditación emitidas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP). Por medio del análisis de estas actas, es posible asociar las fortalezas y debilidades con los años de acreditación y/o tipos de carreras, por ejemplo. Este y otros tipos de análisis podrían ser de utilidad para que una universidad que pretende establecer mecanismos de movilidad e intercambio, detecte el desempeño de ciertas carreras consideradas como prioritarias.

2.2 Criterios institucionales

Recientemente han entrado en vigencia sistemas de clasificación de universidades que las priorizan y agrupan de acuerdo a diversos criterios. En



el plano nacional, cabe mencionar la aparición de clasificaciones realizadas por medios de comunicación masivos. En uno de estos estudios²⁹ se ha diferenciado a las universidades de acuerdo a una serie de indicadores que se señalan a continuación:

- Prestigio: nota promedio de prestigio, nivel de conocimiento y acreditación ante la CNAP
- Calidad de alumnos: alumnos de excelencia, alumnos sobre los 600 puntos en la última Prueba de Selección Universitaria (PSU), puntaje promedio mínimo y puntaje promedio máximo³⁰
- Calidad docente: alumnos por profesor, docentes con postgrados y profesores jornadas completa
- Infraestructura: número de alumnos por computador, inversión en infraestructura, metros cuadrados por alumno y recursos bibliográficos (volumenes por alumno)
- Investigación: formación de magíster, proyectos de investigación, formación de masa crítica y docentes investigadores
- Sistemas de ayuda financiera

En el plano internacional se observan sistemas de clasificación más consolidados, como por ejemplo, el Research Assessment Exercise (RAE) implementado en el Reino Unido³¹. Este sistema posibilita la distribución de fondos públicos para investigación de acuerdo a la calidad de la investigación desarrollada por las universidades. Esta evaluación establece rangos de calidad de investigación para las diferentes disciplinas, los cuales fluctúan entre uno (rango menor) y cinco (rango de mayor calidad).

En un contexto educacional que le otorga cada vez más importancia a los estudios de *benchmarking*, es comprensible que este tipo de clasificación adquiera más relevancia para la toma de decisiones de las casas de estudios.

Al igual que los procesos de acreditación pudieran, eventualmente, convertirse en un criterio al momento de diseñar sistemas de créditos para la movilidad e intercambio, en contextos curriculares de formación de competencias.

En relación a este criterio adquiere especial relevancia la misión institucional y sello educativo institucional.

Dado que la misión y sello educativo son elementos constitutivos de una universidad, es probable que una institución considere estos para establecer relaciones de movilidad e intercambio con otras entidades y diseñar sistemas de créditos.

²⁹ Clasificación de universidades realizada por la revista *Qué Pasa*, año 2006

³⁰ La PSU es una prueba nacional que jerarquiza a los postulantes a la educación superior. Es obligatoria solo para las 25 universidades que conforman el Consejo de Rectores

³¹ Más información en www.rae.ac.uk/www.hefce.ac.uk/research/assessment/

En caso que la universidad tenga en consideración los aspectos anteriores, y esté situada en contextos curriculares de formación de competencias, sería de su interés analizar si enfatiza, en su misión y sello educativo, la formación de competencias en los estudiantes de pregrado.

Si este fuese el caso, la universidad interesada en la movilidad e intercambio y en los respectivos sistemas de reconocimiento académico y de créditos, puede comparar misión y sello educativo de otras universidades, para analizar qué tipo de docencia y tipos de competencias declaran formar en sus alumnos de pregrado.

A modo de ejemplo, una universidad puede privilegiar una formación general para todos sus estudiantes, y asignar una cantidad de créditos obligatorios a este tipo de formación. Para efectos de movilidad e intercambio, esta universidad pudiera estar motivada en establecer relaciones de intercambio con universidades que también aseguren una formación general, con características compatibles a la suya. Eventualmente, esta universidad podría reconocer los créditos de formación general de estudiantes de otras universidades, cuya aprobación sea indicador del desarrollo de competencias prioritarias (tales como la capacidad para comunicarse en forma oral y escrita, trabajar en equipo, entre otras).

Todo lo anterior sería bajo el supuesto de que la formación general de la universidad concibe asignaturas, módulos y otras unidades de enseñanza y aprendizaje destinadas a la formación de competencias de carácter general, ya sea de manera transversal o longitudinal.

Adicionalmente, podría suceder que una universidad esté interesada en que sus estudiantes establezcan intercambio que fomenten el desarrollo de capacidades y actitudes que no están integradas a su misión o sello educativo pero que son valoradas como positivas.

2.3 Criterios de recursos

2.3.1 Infraestructura y equipamiento

La infraestructura y equipamiento disponibles para la docencia de pregrado puede convertirse en otro criterio a considerar al momento de establecer vínculos de intercambio, dada su relevancia para apoyar y facilitar el cumplimiento de objetivos de formación de pregrado. En el caso que una universidad no cuente con toda la infraestructura y equipamiento apropiados para el desarrollo de objetivos de formación, podría optar por vincularse con las instituciones que justamente cuentan con mayor y mejor infraestructura y equipamiento. Una universidad, por ejemplo, podría asociarse con otra que dispone de laboratorios altamente especializados o docentes especializados en áreas de conocimiento altamente valoradas.

En caso que la universidad establezca un sistema de créditos y considere a la infraestructura y equipamiento como un criterio relevante para el diseño de este sistema de créditos, podrá optar por reconocer créditos en función de la disponibilidad de una dotación adecuada de equipamiento e infraestructura, entre otros aspectos.



2.3.2 Cantidad, perfil y distribución de docentes

Otro tipo de recursos a considerar son, precisamente, los recursos docentes disponibles para la formación de pregrado. Bajo un enfoque de formación de competencias, los profesores deben transitar desde un enfoque curricular centrado en contenidos, netamente expositivo y con baja participación activa de los estudiantes, a un enfoque centrado en el desarrollo de aprendizajes variados como conocimientos, competencias y aspectos actitudinales-valóricos, y con alta participación de estudiantes. Para lograr este replanteamiento de enfoque curricular, los docentes deberán demostrar capacidad de capacitación y perfeccionamiento en torno a la formación de competencias y de una gestión docente pertinente a este enfoque.

Por ello, una universidad puede considerar este criterio al momento de establecer relaciones de intercambio, ya sea porque está orientada a asociarse con instituciones más adelantadas y que han logrado cambios cualitativos en el perfeccionamiento docente, o bien porque intenta asociarse con instituciones con similar avance en perfeccionamiento docente que otorgue continuidad, por ejemplo.

2.4 Criterio de perfil del estudiante

En este criterio se consideran entre otros las características socioeconómicas, hábitos de estudio.

Hay universidades y carreras de pregrado que matriculan a alumnos con ciertas características que hacen posible hablar de perfiles de estudiantes universitarios. Si bien no hay estudios acabados de los perfiles de universitarios, distintos actores del medio universitario señalan la existencia de diferencias en las condiciones de entrada entre estudiantes de distintas universidades y carreras de pregrado.

Una fuente de información de tipo cuantitativa, que facilita el diseño del perfil estudiantil, son los indicadores obtenidos en el proceso de matrícula. Este tipo de indicadores permite conformar a grupos de estudiantes según puntajes de selección universitaria, notas de enseñanza media, tipos de establecimientos de enseñanza media de los cuales provienen, entre otros. Estos indicadores son cada vez más utilizados por las universidades, ya que son considerados como indicadores del desempeño de los alumnos a lo largo del primer año de la carrera.

Para efectos de movilidad e intercambio bajo enfoques curriculares de formación de competencias, una universidad puede establecer sistemas de reconocimiento académico y sistemas de créditos que consideren a los perfiles de estudiantes. Pudiera ocurrir que una universidad esté interesada en vincularse, para fines de movilidad e intercambio, con universidades que cuentan con un perfil de estudiante apto para cumplir con sus exigencias académicas. Eventualmente, podría tomar en cuenta este perfil para convalidar los aprendizajes logrados y los créditos académicos de los estudiantes.

2.5 Criterios propiamente formativos

2.5.1 Diseño de los planes de estudio de acuerdo a un enfoque de formación de competencias

Si se quiere implementar un enfoque curricular basado en competencias en las universidades chilenas, no solo bastará con declarar los componentes del perfil de egreso en un documento de la carrera, sino que este perfil deberá estar respaldado y expresado en el diseño del plan de estudios de acuerdo a un enfoque de formación de competencias. Por el contrario, si no se logra operacionalizar los componentes del perfil de egreso en el diseño de los planes de estudio, este perfil de egreso continuará siendo solamente una declaración de principios que no contará con medios de evaluación.

Por ello, una universidad que promueve la formación de competencias podría priorizar el reconocimiento de créditos de estudiantes provenientes de carreras con un plan de estudios estructurado según un enfoque de competencias en torno a los siguientes aspectos:

- Objetivos de la carrera
- Metodologías pedagógicas de enseñanza-aprendizaje que refuercen el rol activo del estudiante
- Sistema de evaluación del estudiante. Las evaluaciones de los aprendizajes logrados debe asegurar la evaluación de la formación de competencias en vez de la mera acumulación memorística de contenidos.
- Sistema de evaluación y perfeccionamiento del cuerpo docente
- Mecanismos de retroalimentación con medio externo

Bajo un enfoque de formación de competencias, se otorga especial interés a los procesos cognitivos que una universidad espera fomentar en los estudiantes a través de las diferentes actividades curriculares. En enfoques curriculares de formación de competencias, una actividad que requiere desde capacidad para memorizar hasta la capacidad de síntesis involucra mayor complejidad cognitiva que una actividad que requiere, básicamente, memoria.

2.5.2 Formación efectiva de competencias específicas

Complementario a la formación de competencias generales, el enfoque de formación de competencias también señala la necesidad de formar competencias específicas a la profesión. Por lo general, estas competencias pueden desarrollarse más a lo largo de los niveles superiores de la carrera.

Para efectos de intercambio, y en caso que una universidad lo estime conveniente, los estudiantes de una carrera similar de otra universidad deberán acreditar haber desarrollado similares competencias específicas. Por ejemplo, en caso que un estudiante de tercer año de la carrera solicite un intercambio, el sistema de créditos podría reconocer el grado de desarrollo de ciertas competencias específicas en contraste al desarrollo esperado para un alumno de tercer año, de modo que el estudiante cumpla con un nivel

aceptable de desarrollo de competencias específicas al momento de insertarse en la universidad receptora del intercambio.

III. ACTIVIDADES Y ASIGNATURAS DISEÑADAS POR COMPETENCIAS Y QUE SEAN RELEVANTES AL PERFIL DE EGRESO

El plan de estudio es un entramado de actividades curriculares, todas las cuales tienen el objetivo de asegurar el logro de un perfil de egreso específico de la carrera de pregrado. No obstante, hay ciertas actividades curriculares, ya sea asignaturas, módulos u otras unidades de enseñanza-aprendizaje que tienen mayor injerencia en la formación del perfil de egreso de la carrera.

En el caso de una universidad que prioriza la formación de competencias y está orientada a la movilidad e intercambio, podrá optar por diseñar sistemas de reconocimiento académico que privilegien el reconocimiento de créditos de actividades curriculares que estime de mayor relevancia para la formación del perfil de egreso.

A modo de ejemplo, este sistema de créditos podría considerar:

- Si una asignatura considerada altamente relevante o su equivalente, está presente en la misma carrera de otra universidad
- Cuáles son los contenidos del plan de la asignatura
- En qué período de la carrera se imparte esta asignatura
- Exigencia de pre o correquisitos similares

IV. PROBABLES POSTURAS INSTITUCIONALES FRENTE A LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA ÚNICO DE CRÉDITO PARA ENFOQUES CURRICULARES DE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

Las políticas de educación superior hacen suponer que cada vez más universidades rediseñarán sus programas de estudio según el enfoque de formación de competencias. Las implicancias de este rediseño son sustantivas, y generarán cambios en la definición de políticas institucionales, en las metodologías de enseñanza-aprendizaje, en la gestión docente, entre otros aspectos. Asimismo, repercutirá en los procedimientos y criterios utilizados para efectuar movilidad e intercambio de alumnos, tanto a nivel intrainstitucional como interinstitucional.

Tal como lo señalan los criterios anteriormente descritos, el enfoque de formación de competencias enfatiza aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que hasta ahora estaban relegados a un segundo plano. En contraste al método expositivo, las condiciones bajo las cuales se desarrolla un proceso de enseñanza-aprendizaje de formación de competencias requieren, por sobre todo, la factibilidad para evaluar la formación de capacidades y actitudes en alumnos. Esto significa que el énfasis de los contenidos es desplazado. También, la unidad académica de horas de aprendizaje aparejado a este enfoque tradicional sería materia de revisión.

El logro de los aprendizajes alcanzados bajo enfoques curriculares de formación de competencias difícilmente puede ser fielmente expresado en una unidad académica que está basado en las horas de clase semanales. Asimismo, no basta con incorporar las horas de actividades desarrolladas por alumno, tanto dentro como fuera de la sala de clase. Adicionalmente, requiere incorporar indicadores que aseguren el desarrollo de competencias en los alumnos, tales como: la existencia de diseño de actividades curriculares acordes a perfil de egreso; docentes capacitados en formación por competencias; cumplimiento de condiciones tanto de gobierno, organizacionales, administrativa financieras que aseguren la continuidad de políticas educacionales de formación de competencias.

Esta serie de indicadores que expresan el desarrollo de competencias en los alumnos es altamente necesaria en el contexto nacional, en el cual hay escaso conocimiento y adopción de una lógica curricular por competencias, y además prima una notoria heterogeneidad en la calidad de las instituciones universitarias.

No obstante, para efectos de movilidad e intercambio, las universidades podrían obviar la implementación de un sistema de créditos académicos (acorde a enfoques curriculares de formación de competencias).

La adopción de un sistema de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias no sería automática ni espontánea. Más bien, la decisión de adoptar o no un sistema de crédito estaría supeditado a las prioridades educativas determinadas previamente por las universidades.

De acuerdo a las prioridades institucionales, las universidades pueden adoptar diversas posturas frente al diseño e implementación de un sistema de créditos. A continuación se mencionan tres probables escenarios hipotéticos, siendo estos: a) universidades que priorizan la movilidad e intercambio, b) universidades que complementan la movilidad e intercambio con el enfoque curricular de formación de competencias, y c) universidades que priorizan el enfoque de desarrollo curricular por competencias.

En cada una de estas situaciones varía la relevancia para establecer sistemas de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias. Asimismo, puede variar el peso otorgado a los criterios a considerar para adoptar sistemas de reconocimiento académico y/o de créditos. A continuación se describen más detalladamente cada uno de estos casos hipotéticos:

4.1 Situación A: Las universidades priorizan la movilidad e intercambio estudiantil bajo el lema de dotar a los alumnos de experiencias de desarrollo personal y cultural

En caso que una universidad valore la movilidad e intercambio (por su aporte a la formación social y cultural de los alumnos, por ejemplo) podría considerar prescindible el uso de sistemas de créditos académicos. En cambio, podría optar por establecer relaciones de movilidad e intercambio con instituciones que reconozcan, en base a criterios no necesariamente académicos, la idoneidad del alumno propuesto para intercambio.

En estos casos, el reconocimiento de créditos académicos de formación por competencias por medio de los criterios anteriormente descritos en este artículo podría ser obviado. Más bien, la evaluación de la idoneidad del alumno para establecer experiencias de movilidad e intercambio podría priorizar aspectos de personalidad y expectativas personales de los alumnos, utilizando para ello pruebas psicológicas o entrevistas personales, entre otros.

Adicionalmente, en el caso que una universidad señale como aspecto prioritario de su misión otorgar posibilidades reales de movilidad a sus estudiantes de pregrado, pudiera optar por priorizar que una cantidad determinada de alumnos sea objeto de movilidad e intercambio en un período determinado. De este modo, la selección para movilidad e intercambio pudiese realizarse, por ejemplo, en base a la presencia o ausencia de experiencias culturales y/o extracurriculares de los alumnos, por ejemplo.

4.2 Situación B: Las universidades complementan la movilidad e intercambio con la formación por competencias

En el caso que se otorgue alta relevancia tanto a la formación por competencias como a la movilidad e intercambio de alumnos de pregrado, las universidades podrían optar por sistemas complementarios de créditos académicos. Estos sistemas podrían plantear diferentes objetivos, con tal de permitir el desarrollo armónico de la formación de competencias y la movilidad e intercambio de los alumnos de pregrado. Esta postura separa ambas prioridades, de manera que la movilidad no quede supeditada a la formación por competencias.

Si esta fuese la situación, una misma universidad podría reconocer más de un sistema de créditos. De esta forma, una universidad podría emplear un sistema de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias con tal de resguardar la formación por competencias, en particular en los procesos de movilidad e intercambio entre programas de estudio de una misma casa de estudio. Asimismo, esta misma universidad podría emplear un sistema de créditos académicos semejante al propuesto por el ECTS o bien obviar un sistema de créditos, para asegurar la movilidad e intercambio de alumnos.

En caso de utilizar un sistema de créditos para el reconocimiento de formación de competencias, podría recurrir a algunos de los criterios propuestos en este artículo. Una universidad podría diseñar un sistema de créditos que reconozca créditos académicos en función de la acreditación, particularmente, de carreras de pregrado. Asimismo, podría escoger un sistema cuyos principales indicadores para reconocer créditos académicos sean: la capacitación académica en formación de competencias, los sistemas de evaluación de aprendizajes de los alumnos acordes a enfoques curriculares de formación de competencias, la transferencia de lo declarado en el perfil de egreso a un plan de estudio y actividades curriculares pertinentes a la formación de competencias, entre otros.



4.3 Situación C: Las universidades priorizan la formación de competencias por sobre la movilidad e intercambio

En caso que una universidad señale como prioritaria la formación de competencias en sus alumnos de pregrado, sería probable que esta establezca relaciones de movilidad e intercambio con instituciones que adopten criterios similares para determinar el reconocimiento académico de los alumnos. Probablemente, se utilizarían criterios que salvaguarden la formación de competencias. Aun cuando el desarrollo personal y cultural y/o el aprovechamiento de recursos y establecimiento de redes de articulación puedan ser valorados por la institución, no serían el foco principal que guía la acción institucional.

No obstante, de acuerdo a los factores contextuales señalados antes, no resultaría fácil establecer un sistema único de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias. Es natural que cada universidad delimite sus prioridades educativas, para las cuales diseñe determinadas líneas de acción, proyectos y actividades. Por lo demás, estas prioridades no necesariamente debieran ser equivalentes, parcial o totalmente, a las de otras universidades nacionales.

Por ello, debido a la diversidad de prioridades educativas de las universidades y la probabilidad de que no coincidan la mayoría de las veces, será recomendable diseñar iniciativas que permitan converger en el diseño de un sistema único de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias y, asimismo, agilicen y desburocraticen el proceso de movilidad e intercambio estudiantil entre universidades nacionales. Algunas de estas iniciativas que podrían considerarse son:

- Cursos de nivelación para suplir deficiencias en la formación de competencias generales o específicas, o de objetivos de enseñanza-aprendizaje de una asignatura específica.
- Elaboración y utilización de un glosario con términos relevantes para el sistema de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias. Este tipo de aporte facilitaría enormemente la interpretación de términos académicos que, muchas veces, desalientan a los alumnos de proseguir experiencias de movilidad e intercambio.

V. PRINCIPALES DESAFÍOS PARA AVANZAR EN EL DISEÑO DE SISTEMA DE CRÉDITOS PARA MODELOS CURRICULARES DE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS

En general, la dificultad principal corresponde a homologar los aprendizajes acumulativos de tipo competencias generales y actitudes. Por ello, se requiere evaluar estos aprendizajes de modo que esta forma de evaluación se convierta en el peso principal de la homologación. Adicionalmente, requiere transitar desde un paradigma de actividades cumplidas a uno de aprendizajes realmente logrados.



Se requiere contar con mayor cantidad de información para retroalimentar y perfeccionar criterios para la movilidad e intercambio y para el diseño de sistemas de créditos para enfoques curriculares basados en formación de competencias. Por ello, es recomendable que las universidades sigan avanzando en torno a los cuatro aspectos siguientes:

- Avanzar en la evaluación de competencias desarrolladas en alumnos de pregrado. Actualmente, el Proyecto Tuning ha abarcado la evaluación de la percepción de diversos actores, tanto de la valoración de competencias como del desempeño logrado. No obstante, se requiere avanzar en la evaluación de los niveles de desempeño efectivamente alcanzados por los alumnos de pregrado. Específicamente, para motivos del diseño de sistemas de créditos para enfoques curriculares de formación de competencias, se requiere que las universidades chilenas promuevan la evaluación de competencias en estudiantes de pregrado. De esta forma se contribuirá a generar recursos humanos con expertise en formación curricular por competencias, perfeccionar las metodologías de evaluación para enfoques curriculares de formación de competencias, precisar los focos críticos a mejorar de la enseñanza y aprendizaje, entre otros. A medida que se evalúe el nivel de desempeño de competencias efectivamente logradas en estudiantes, se perderá el temor a implementar este tipo de enfoque curricular y se identificarán y precisarán las variables más relevantes para la formación de competencias.
- Estudiar y estimar magnitud de factores que obstaculizan la movilidad e intercambio. Aun cuando es políticamente correcto mostrarse a favor de este tipo de procesos estudiantiles, se puede revisar, en función de la misión y visión de la universidad, los beneficios asociados a la movilidad e intercambio. De esta forma, se podría estudiar si acaso se debiese privilegiar la movilidad e intercambio en ciertas carreras, focalizando esta acción en ciertas áreas prioritarias. Eventualmente, una universidad podría estimar que hay un punto óptimo de movilidad e intercambio.
- Estudiar y determinar expectativas de movilidad e intercambio. A modo de ejemplo, se podría estudiar si la articulación de universidades chilenas debiera responder a afanes regionales (tipo Unión Europea). Asimismo, se podría estudiar el impacto esperado de estas instancias de movilidad e intercambio en el desarrollo económico, social, áreas de conocimientos, entre otros.
- Estudiar el impacto logrado por movilidad e intercambio en contraste con las expectativas institucionales.

Se debiera aprovechar al máximo el creciente interés en la movilidad e intercambio para evaluar el impacto, en términos cuantitativos y cualitativos, de las acciones de movilidad e intercambio impulsadas por una institución. Hasta ahora, los escasos indicadores de los resultados de procesos de intercambio se limitan a las frecuencias de intercambios, las carreras o áreas de conocimiento en que se realiza intercambio, los países o ciudades de destino, por ejemplo. No obstante, no hay estudios para evaluar si acaso los

estudiantes mantienen vínculos con los docentes o instituciones, una vez de regreso del intercambio; o bien, de qué manera incorporan y complementan los aprendizajes logrados en instancias de intercambio (ya sea curriculares o de crecimiento personal), entre otros.

BIBLIOGRAFÍA

- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). “Informe Capital Humano en Chile”.
- CINDA “Competencias de Egresados Universitarios”, abril, 2004.
- CINDA “Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior”, marzo, 2001.
- Consejo Directivo Proyecto SCT-CRUCH (2005). “Manual Medición de la Carga del Estudiante”.
- Consorcio Universidades Estatales. “Reglamento del Programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades Estatales”.
- Montenegro, E. (2005). Presentación “Sistema de Creditaje en Universidades Nacionales”, Vicerrectoría de Asuntos Docentes y Estudiantiles. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Organization for Economic Co-operation and Development-OECD (2004). “Reviews of National Policies for Education. Chile”.
- Pey, R. (2005). Presentación “Implementación de competencias genéricas en el Programa de Formación General de la Universidad de Chile”. Seminario-Taller Tuning América Latina Renovación curricular: incorporación de competencias.
- Rock, J.A. (2005). Presentación “Renovación curricular basada en competencias: el caso de la Universidad de Talca”. Seminario-Taller Tuning América Latina Renovación curricular: incorporación de competencias.

DIRECCIONES ELECTRÓNICAS:

- Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional-CINTERFOR: www.cinterfor.org.uy
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado: www.cnap.cl
- European Credit Transfer System-ECTS: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_es.html
- Fundación Chile: www.fundacionchile.cl
- National Science Foundation: www.nsf.gov
- Pontificia Universidad Católica de Chile: www.puc.cl
- Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior-MECESUP: www.mecesup.cl/mecesup1/
- Proyecto Tuning: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Proyecto Tuning América Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Research Assessment Exercise: www.rae.ac.uk y www.hefce.ac.uk/research/assessment/



Capítulo III
EXPERIENCIAS DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL

MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN CHILE: ANÁLISIS DE TRES EXPERIENCIAS

ANGÉLICA AGUILAR*
MARIO BÁEZ**
MARIO CAZENAVE**
FABIOLA CABRERA***
TATIANA DIENER****

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la movilidad estudiantil se ha convertido en un elemento significativo y diferenciador en la formación de los profesionales universitarios.

La experiencia que adquieren los estudiantes de pregrado les permite ampliar su capital cultural, avanzar hacia una mayor comprensión y aceptación de la diversidad, a la vez que desarrollar habilidades sociales y comunicacionales, entre otras competencias.

En sintonía con los procesos de internacionalización de Chile, los esfuerzos de la mayoría de las universidades nacionales se han centrado en la movilidad hacia el extranjero. Sin embargo, por los costos involucrados y falta de competencias idiomáticas, por mencionar algunos factores, esta opción es alcanzable solo para un número reducido de estudiantes.

La movilidad estudiantil a nivel nacional, en cambio, no presenta tales dificultades y el aprendizaje de estar en contextos culturales y académicos distintos es igualmente significativo.

Entre las experiencias de movilidad estudiantil entre instituciones chilenas, una de las más amplias es la del Programa de Movilidad Estudiantil del Consorcio de Universidades del Estado de Chile, MEC, en el que participan 15 universidades.

Por otro lado, las alianzas entre universidades para aprovechar sus fortalezas competitivas han contribuido a consolidar redes y desarrollar

* Docente de la Universidad Austral de Chile.

** Docentes de la Universidad de Tarapacá.

*** Docente de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

**** Académica de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de La Frontera.

proyectos conjuntos. Es el caso de las carreras de Biología Marina y Trabajo Social de las universidades chilenas del Consejo de Rectores que, con fondos del Programa de Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile (MECESUP), han impulsado distintos tipos de estrategias, entre las que se incluye la movilidad estudiantil.

Se revisarán estos tres casos desde la perspectiva de sus objetivos, funcionamiento, armonización curricular, así como sus principales debilidades y fortalezas.

II. PROGRAMA MOVILIDAD ESTUDIANTIL DEL CONSORCIO DE UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE CHILE (MEC)

El Programa de Movilidad Estudiantil, MEC, se crea el 21 de noviembre del año 2001, luego que rectores de universidades del Consorcio de Universidades del Estado firmaran un convenio de cooperación multilateral.

En el convenio se expresa que el propósito del Programa de Movilidad, es facilitar a los estudiantes universitarios de una universidad del Consorcio la realización de parte de sus estudios (un semestre cuando su régimen sea semestral, y un año cuando sea anual) en la misma carrera de otra universidad del Consorcio, como un modo concreto de contribuir a la regionalización universitaria y a crear las bases para establecer una efectiva vinculación interinstitucional que pueda ofrecer alternativas de trabajo y desarrollo conjunto.

Las universidades que actualmente participan en el Programa MEC son las de: Tarapacá, Arturo Prat, de Antofagasta, de Atacama, de La Serena, de Valparaíso, de Playa Ancha, de Ciencias de la Educación, de Santiago de Chile, Metropolitana de Ciencias de la Educación, Tecnológica Metropolitana, de Chile, del Bío-Bío, de La Frontera, de Los Lagos y de Magallanes.

En cuanto a sus objetivos, el Programa MEC plantea los siguientes:

- Profundizar la cooperación interuniversitaria, mediante la búsqueda de una mayor complementación e integración de los vínculos que se establezcan entre las universidades participantes.
- Fortalecer el sentido de la regionalización, buscando la armonización de los planes de estudios de las universidades del Consorcio.
- Contribuir a la formación de recursos humanos con una visión de solidaridad y mancomunidad en la utilización de la ciencia y la tecnología al servicio del desarrollo de las regiones.
- Impulsar los esfuerzos de las universidades participantes hacia la convergencia y armonización de sus planes de estudios, lo que necesariamente no implica identidad de contenidos pero sí acercamiento sustantivo que permita, en el tiempo, acreditar la formación de alumnos que egresen de las universidades del Consorcio.

- Propiciar la vinculación social, histórico-cultural, económica, científico-técnica y educacional en las generaciones de universitarios egresados de las universidades del Consorcio.
- Fomentar el conocimiento de los estudiantes más allá de sus regiones, para que estos puedan discernir a partir de sus propias y/u otras realidades.
- Preparar las condiciones para que los estudiantes se familiaricen con los requerimientos exigidos por las instituciones, organizaciones y redes internacionales e interuniversitarias para participar en intercambios y beneficios.

Para su funcionamiento se define que las universidades participantes orientarán su actividad de acuerdo al Convenio de Cooperación Multilateral, a los Principios Generales del Programa MEC y a las Disposiciones Generales de la Administración del Programa MEC (obligaciones de la universidad de acogida, de origen y de los estudiantes; derechos de los estudiantes; funciones y atribuciones del responsable universitario MEC, así como del coordinador general del MEC).

En este marco se establece que se concertarán acuerdos de reconocimiento mutuo sobre la base de asignaturas comunes en algunas áreas del conocimiento definiendo, en la oportunidad, la duración del programa concertado; que en cada universidad participante se nombrará un Coordinador del Programa de Movilidad Estudiantil; que las universidades de origen reconocerán los estudios de sus estudiantes en las universidades de acogida, sobre la base de las asignaturas comunes, previamente concertadas; y que el tiempo de duración de la movilidad será al menos de un período académico y de un máximo de un año académico, de acuerdo con las características del programa y el acuerdo establecido entre las instituciones.

Los estudiantes, para participar en el programa de movilidad, deben estar matriculados como alumnos regulares, tener un promedio igual o superior al de su cohorte, haber aprobado el primer año –se excluyen los alumnos del último curso–, tener salud compatible, comprometerse a realizar actividades de formación e investigación del plan de estudios de la carrera de la universidad de acogida, así como cumplir con exigencias de seguimiento, control y evaluación. En este sentido, el convenio del Programa MEC estipula que la universidad de origen reconocerá las asignaturas que realicen los estudiantes en la universidad de acogida.

La movilidad se incentiva por medio de becas que ofrece la universidad de origen (cada institución define el número de acuerdo a sus posibilidades) y del compromiso de la universidad de acogida de brindar los mismos beneficios que a sus propios alumnos (bienestar, beca de alimentación, entre otros). Los estudiantes, por su parte, deben asumir los costos de desplazamiento hasta la ciudad de destino.

Desde el inicio del Programa MEC hasta la fecha se han realizado ocho convocatorias, movilizándose un total de 163 estudiantes.

CUADRO N° 1

TOTAL DE ALUMNOS MOVILIZADOS POR EL PROGRAMA MEC EN EL PERÍODO 2002-2005

Período académico	2002	2003	2004	2005	Total Período
Semestre 1	19	28	18	23	
Semestre 2	25	13	18	19	
Subtotales	44	41	36	42	163

CUADRO N° 2

TOTAL DE ALUMNOS DEL PROGRAMA MEC ENVIADOS POR UNIVERSIDAD EN EL PERÍODO 2002-2005

Universidad	I 02	II 02	I 03	II 03	I 04	II 04	I 05	II 05	TOTAL
U. Tarapacá	1	2	0	0	0	2	1	2	8
U. Arturo Prat	1	1	3	6	1	0	3	1	18
U. Antofagasta	2	2	2	1	1	0	0	3	11
U. Atacama	1	0	0	0	0	0	0	0	1
U. La Serena	3	4	4	0	2	6	4	3	26
U. Valparaíso	0	0	0	1	1	0	1	1	4
U. Playa Ancha	0	1	4	0	1	2	0	1	9
U. Chile	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U. Santiago	0	2	3	0	1	1	2	0	9
UMCE	0	0	0	0	2	0	4	0	6
UTEM	2	4	2	2	2	2	1	0	6
U. Talca	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U. Bio-Bío	1	1	1	2	3	2	0	3	13
U. La Frontera	0	3	3	1	1	2	3	4	17
U. Los Lagos	3	2	3	0	3	0	2	0	13
U. Magallanes	5	1	3	0	0	1	2	1	12
TOTAL	19	25	28	13	18	18	23	19	163

Entre las debilidades que se identifican al interior del Programa MEC se señala la problemática económica de las instituciones involucradas (ofrecen escasas becas a sus estudiantes), una difusión insuficiente, lo que implica un conocimiento parcial del programa por parte de los académicos y estudiantes, y un reconocimiento curricular no asegurado.

Entre las fortalezas más relevantes se destaca que el programa contribuye a promover la flexibilidad académica y administrativa, así como la innovación curricular. También, permite la interacción entre sistemas educativos distintos y propicia la posibilidad de una doble titulación.

CUADRO N° 3

TOTAL DE ALUMNOS DEL PROGRAMA MEC RECIBIDOS POR UNIVERSIDAD EN EL PERÍODO 2002–2005

Universidad	I 02	II 02	I 03	II 03	I 04	II 04	I 05	II 05	TOTAL
U. Tarapacá	1	1	2	2	1	1	0	1	9
U. Arturo Prat	0	2	1	0	0	0	0	0	3
U. Antofagasta	1	0	1	0	0	0	0	0	2
U. Atacama	0	0	1	0	0	1	0	0	2
U. La Serena	3	0	0	2	3	0	4	0	12
U. Valparaíso	2	1	0	0	0	0	0	1	4
U. Playa Ancha	0	1	1	2	0	0	0	2	6
U. Chile	0	0	0	0	4	3	7	9	23
U. Santiago	5	8	9	4	7	6	6	2	47
UMCE	1	6	4	1	0	4	0	3	19
UTEM	2	1	1	1	2	0	0	0	7
U. Talca	0	0	0	0	0	0	0	0	0
U. Biobío	3	1	3	1	1	2	1	1	13
U. La Frontera	1	2	4	0	0	0	4	0	11
U. Los Lagos	0	1	0	0	0	0	0	0	1
U. Magallanes	0	1	1	0	0	1	1	0	4
TOTAL	19	25	28	13	18	18	23	19	163

En cuanto a los beneficios para los estudiantes, les permite ampliar sus horizontes, generar un liderazgo positivo, facilitar su acceso al conocimiento en áreas complementarias, conocer y familiarizarse con las distintas realidades culturales de las regiones del país, reafirmar su identidad, a la vez que reconocer y valorizar su universidad de origen, entre otras.

Por último, cabe destacar que el Convenio de Cooperación Multilateral, que da origen al Programa MEC, fue ratificado en mayo de 2005, a través de la firma de un documento simplificado por parte de los rectores del Consorcio de Universidades del Estado.

III. PROGRAMA PARA LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES Y COORDINACIÓN ACADÉMICA EN LAS CARRERAS DE BIOLOGÍA MARINA (PROYECTO MECESUP, USC0303)

El Programa para la Movilidad de Estudiantes en las carreras de Biología Marina surge como respuesta a las necesidades detectadas por la Asociación Nacional de Carreras de Biología Marina, ANBIMA, a la que pertenecen ocho universidades del Consejo de Rectores.

A partir de problemas comunes (como demora en la finalización de las carreras, bajas tasas de retención de estudiantes y de titulación de egresados, falta de contextualización de la enseñanza con los requerimientos del medio

externo –particularmente los relacionados con el ámbito laboral– y desigualdad en la disponibilidad de recursos materiales entre las diferentes unidades académicas), se identifican las necesidades compartidas (acreditar las carreras de Biología Marina, conocer el perfil del biólogo marino formado en las diferentes universidades, así como las características y singularidades de la carrera en cada universidad), y se formula un proyecto para el período 2004-2006.

Las universidades participantes en el Proyecto MECESUP (USC0303), “Programa para la Movilidad de Estudiantes y Coordinación Académica en las Carreras de Biología Marina”, son las de Concepción, Católica del Norte, Católica de la Santísima Concepción, Católica de Valparaíso, Austral de Chile y Arturo Prat. Colaboran con ellas las Universidades de Magallanes y de Los Lagos.

El objetivo del proyecto es establecer y desarrollar un programa de movilidad horizontal y vertical de los alumnos de la carrera de Biología Marina, a través del desarrollo de mecanismos curriculares, con el fin de optimizar los recursos humanos y materiales existentes en las universidades participantes, fortaleciendo el diálogo y la integración interuniversitaria.

Más específicamente, el proyecto busca establecer un perfil profesional básico común a través de identificar el conjunto de competencias y habilidades mínimas de formación equivalente, que facilite la movilidad de estudiantes entre las universidades participantes; generar las facilidades que permitan integrar y compartir los recursos académicos y generar bases de datos de uso común de información electrónica y bibliográfica; y crear los mecanismos que permitan la movilidad de estudiantes y profesores entre las universidades participantes.

Las modalidades de movilidad establecidas en el proyecto incluyen la realización de tesis, la participación en cursos de verano e invierno (dictados por el Proyecto USC0303 y reconocidos por todas las universidades participantes como parte del currículo respectivo) y movilidad para cursar semestres completos en una de las universidades participantes.

CUADRO N° 4

TOTAL DE ESTUDIANTES DE CARRERA DE BIOLOGÍA MARINA
MOVILIZADOS EN EL PERÍODO 2004 (SEGUNDO SEMESTRE) Y 2005
(PRIMER SEMESTRE)

Tipo de Actividad	Número total de vacantes	Número de alumnos movilizados
Tesis	54	41
Semestre completo	36	8
Cursos de verano e invierno	96	96
Otros (cursos en otras universidades)		15
Total	186	160

A la fecha se han movilizado 160 estudiantes con financiamiento del proyecto. A fines del 2006 se espera haber movilizado a 414 estudiantes.

De acuerdo a los ejecutores del proyecto, los principales problemas del programa de movilidad se han centrado en la falta de difusión, las diferencias en el calendario académico (lo que dificulta la planificación de actividades conjuntas) y la falta de coordinación administrativa entre las unidades académicas participantes.

En cuanto a las ventajas, el proyecto se presenta como una oportunidad de acrecentar la sinergia entre las carreras involucradas, de combinar las fortalezas de las diferentes universidades y de facilitar los contactos de investigación y proyectos.

IV. INNOVACIÓN CURRICULAR DESDE EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS: EL NUEVO DESAFÍO DEL CONSORCIO DE ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL DEL CONSEJO DE RECTORES (PROYECTO MECESUP, UCM 0401)

El Proyecto MECESUP “Innovación Curricular desde el Enfoque de Competencias: El Nuevo Desafío del Consorcio de Escuelas de Trabajo Social del Consejo de Rectores” tiene como objetivo “mejorar la formación profesional de los y las estudiantes de las Escuelas de Trabajo Social pertenecientes a las universidades del Consejo de Rectores constituyentes del Consorcio, a partir de un currículum basado en competencias, fortalecimiento de las capacidades de docencia e innovación tecnológica y movilidad estudiantil, a fin de generar condiciones para una futura empleabilidad exitosa”.

Las universidades involucradas en el Proyecto, cuya duración es de dos años (2005-2006), son la Católica del Maule, de La Frontera, de Valparaíso, de Los Lagos, Católica de Temuco, de Antofagasta, Tecnológica Metropolitana, del Bío-Bío y de Concepción. También colabora en el proyecto la Universidad de Magallanes.

Específicamente, la implementación de un sistema de movilidad busca potenciar las condiciones de empleabilidad futura, en tanto los estudiantes logran ampliar su visión y acrecentar su experiencia profesional, así como establecer redes que les permitan acceder a distintas oportunidades.

Con el fin de implementar el sistema de movilidad estudiantil para las universidades del Consorcio de Escuelas de Trabajo Social, el proyecto contempla desarrollar dos actividades.

En primer lugar, se evaluarán los sistemas de asignaturas y créditos existentes en las distintas escuelas/carreras de las universidades del Consorcio, para lo cual se revisarán las modalidades de asignaturas y créditos vigentes, se identificarán los espacios de acción que permitan la homologación del sistema para, posteriormente, desarrollar un sistema de homologación que permita definir criterios de desempeño y aprobación.

En segundo lugar, se contempla diseñar e implementar un plan piloto de movilidad estudiantil de pregrado entre las universidades participantes del proyecto. En esta etapa, se pretende generar un sistema de postulación y

selección de estudiantes, estudiar los costos y oportunidades para el traslado y manutención, para luego ejecutar y evaluar el sistema.

El número de estudiantes que se espera movilizar durante el período de ejecución del proyecto es de 54, lo que implica que cada una de las nueve universidades movilizará a seis estudiantes y recibirá a otros seis.

Los principales obstáculos que se identifican al interior del proyecto son la carencia de una unidad de medida común que represente la cantidad de trabajo académico (teórico y práctico) realizado por el estudiante; las diferencias entre las universidades respecto de sus sistemas de creditaje; y las diversas modalidades que presentan las asignaturas básicas entre las carreras.

Sin embargo, dado que la red del Consorcio de Escuelas de Trabajo Social tiene una existencia previa al proyecto, que existe un compromiso de las Escuelas y sus respectivos académicos, así como flexibilidad y disposición de los distintos actores a nivel universitario para implementar el proceso, se esperan resultados favorables. Por otro lado, la riqueza que aporta la diversidad de las universidades integrantes del Consorcio de Escuelas de Trabajo Social y la base que puede aportar el Programa de Movilidad Estudiantil de Consorcio de Universidades del Estado, se consideran como fortalezas adicionales para el desarrollo del proyecto.

IV. CONCLUSIONES

Los tres casos chilenos de programas de movilidad estudiantil que se analizaron funcionan gracias al establecimiento previo de redes, lo que supone relaciones de confianza estables en el tiempo (Consorcio de Universidades del Estado, Asociación Nacional de Escuelas de Biología Marina y el Consorcio de Escuelas de Trabajo Social).

Los responsables de los programas de movilidad valoran positivamente los logros alcanzados y destacan la contribución de los mismos en cuanto al fortalecimiento del diálogo, integración y cooperación interuniversitaria; el aporte hacia una creciente armonización de los planes de estudio; la optimización de recursos humanos y materiales existentes (de acuerdo a las fortalezas de cada institución); la vinculación social e histórico-cultural y el fomento del conocimiento de las regiones.

Uno de los principales obstáculos de la movilidad estudiantil es la inexistencia de un sistema de crédito común que permita la homologación expedita de los estudios. Actualmente, los sistemas de convalidación están basados en el cumplimiento de los contenidos de los cursos realizados.

De acuerdo con los resultados de los programas de movilidad se observa una respuesta inferior a la esperada. Al respecto, se sugiere revisar los siguientes aspectos: beneficios personales e institucionales, objetivos de la movilidad, incentivos y formas de financiamiento.

Para implementar un sistema de movilidad se requiere: establecer una unidad de coordinación interuniversitaria de movilidad estudiantil; definir los roles de universidades de origen y destino, la duración de la movilidad, los requisitos de participación y el número de vacantes; difundir la información oportunamente y contemplar los mecanismos de financiamiento.

MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y CAMBIO CURRICULAR. LA EXPERIENCIA EUROPEA

MICHEL MOLITOR*

PREÁMBULO

El propósito de este trabajo es presentar la reforma que cubre actualmente el espacio europeo de la educación superior, procesos resumidos en la palabra “Bolonia”. No parece necesario dar muchos detalles pero es importante describir el proceso de reforma, sus objetivos y sus motivaciones, añadiendo una breve información a propósito de la situación en Bélgica.

El documento se ha organizado en tres partes:

- *Una breve introducción para situar la reforma de Bolonia en el proceso más general de la construcción europea;*
- *Una presentación muy concreta del proceso de armonización de la educación superior en Europa y sus efectos en las universidades (con aplicación particular al caso belga).*
- *Y, por último, introducir algunas sugerencias relativas a las posibilidades abiertas por la reforma a nuevas cooperaciones con América Latina.*

I. EL PROCESO DE INTEGRACIÓN EUROPEA Y LA EDUCACIÓN

Hay dos visiones o dos interpretaciones del proceso de integración europeo, para la construcción de una unidad económica y política en Europa, ellas son: una interpretación *realista* y otra *idealista*. Este proceso empezó con una alianza entre tres grandes países (Alemania, Francia, Italia) y tres más pequeños, los Países Bajos: Holanda, Bélgica y Luxemburgo, que decidieron juntar sus esfuerzos de reconstrucción y de desarrollo económico después de la Segunda Guerra Mundial, a principios de los años 50.

* Vicerrector Asuntos Académicos de la Universidad Católica Lovaina, Lovaina la Nueva, Bélgica.

Para los partidarios de la *visión realista*, el proceso de integración europea, en sus inicios, fue el fruto de presiones de los EE.UU. que deseaban favorecer en el continente europeo un poder económico y político capaz de contener la amenaza soviética. Al mismo tiempo, la creación de un mercado bastante importante y solvente era una oportunidad mayor para la industria norteamericana caracterizada por sobrecapacidades de producción heredadas de la guerra. Sin embargo, el más importante no fue tanto el aporte financiero de los EE.UU. en la reconstrucción de Europa, sino más bien las condiciones ligadas a estos aportes: una cooperación financiera intraeuropea y una liberalización de los intercambios comerciales. Eso permitió a los gobiernos ir más allá de los traumas de la guerra y superar las resistencias de las opiniones públicas ante la idea de cooperar con los enemigos de ayer (Cf. Pierre Defraigne).

La *visión idealista* insiste sobre una dimensión un poco diferente. Para los defensores de esta visión, Europa es un invento nacido de una voluntad común para lograr un programa. Si se habla de voluntad colectiva, es para recordar que Europa, como realidad política, económica y cultural, no nació del azar o de la casualidad, sino que fue concebida para contribuir a un objetivo deseado por un conjunto de países asociados. Este programa ha sido constituido alrededor de tres dimensiones: la democracia política y los derechos humanos, el desarrollo económico y social, y la cooperación pacífica entre pueblos antagonizados por dos guerras en un siglo.

Se puede pensar que las dos versiones tienen su parte de verdad. Sin duda la acción de los EE.UU. así como sus motivaciones tuvieron un papel muy importante. Pero no es posible negar la dimensión de voluntad política propia que caracterizó el proceso europeo. Mas allá de la búsqueda legítima de la eficacia económica, fue también la incorporación de principios éticos en la vida colectiva que caracteriza la construcción europea, nutrida por la referencia a los derechos humanos, por la protección y la extensión de las libertades, y por la promoción de un modelo de solidaridad que da solidez a lo político.

Al empezar, y por un largo tiempo, el proceso fue principalmente económico: de la constitución de la “Comunidad Económica del Carbón y del Acero”, en 1951, la Unión Aduanera, el “Mercado Común”, en 1958, hasta la Unión Financiera con la introducción del euro en 2001 en la mayoría de los países de la Unión Europea. El proceso propiamente político ha sido más lento y ha pasado por variaciones significativas. El rechazo reciente del proyecto de Constitución europea por las opiniones públicas de Francia y de Holanda indica las dificultades que enfrenta el proceso. Pero, al mismo tiempo, se debe recordar que los países que constituyen la Unión Europea son ahora 25. En este contexto, ¿qué pasó con la educación, la cultura, la investigación científica? Durante un período prolongado permanecieron como asuntos nacionales, pero, más recientemente, ha habido relevantes evoluciones.

A partir de los años 80, la Unión Europea (UE) financiaba destacados programas de investigación científica que promovían la cooperación avanza-

da entre el mundo universitario y el mundo productivo (programas BRITE y ESPRIT). Su objetivo era promover sinergias y cooperaciones entre ambos mundos, y en países diferentes.

En el campo de la educación, la UE fue la promotora de los programas de intercambio de alumnos entre universidades de varios países. Los programas de intercambio o de movilidad Erasmus nacieron en 1987, y se desarrollaron en una escala significativa, puesto que en 2002 más de un millón de alumnos y 150.000 profesores aprovecharon esta oportunidad para trabajar un tiempo en una universidad de otro país.

Las empresas europeas se interesaron también en la educación. En 1989, una institución informal que agrupaba los dirigentes de las 12 empresas europeas más importantes –la “Mesa Redonda Europea (European Round Table, ERT)– publicó un informe “Educación y Competencias en Europa”, que puso de manifiesto dos puntos importantes. Primero, el informe denunció la falta de comunicación entre la empresa y la educación. Así, por ejemplo, su diagnóstico fue que una parte importante del desempleo tenía su origen en la antigüedad y en la poca adecuación de los sistemas de formación a las necesidades del sector productivo. El segundo punto era más original: según el informe, una de las debilidades más importantes de los sistemas de educación es que siempre son considerados como problemas internos de los países; por esto es urgente compatibilizar los sistemas nacionales de educación, para acelerar la integración del mercado laboral europeo y, a partir de ello, lograr el fortalecimiento de Europa como unidad económica. Además, el informe proponía promover un proyecto experimental a partir de las experiencias del programa Erasmus, que habría permitido promover una equivalencia de diplomas entre distintas universidades. En estas palabras se enunciaba la filosofía de Bolonia.

En 1995, la misma institución publicó otro informe (“Education for Europeans. Toward the Learning Society”), que insistió en la necesidad de unir la “cadena educativa” frente a la emergencia de una “sociedad del conocimiento” portadora de cambios radicales. Las prioridades de las reformas preconizadas son las redes de universidades, la movilidad (o los intercambios) de profesores y estudiantes, el conocimiento de idiomas, la flexibilidad de los currículos, la educación continua, etc. Por su parte, la Comisión europea (es decir la instancia común a los países europeos, una prefiguración del gobierno europeo) publicó un informe firmado por dos comisarios, Edith Cresson y Padraig Flynn: “Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva”, que propone la sistematización de la movilidad tanto en el mundo de la educación como en el mundo laboral. Como lo dijo el profesor Crochet, Rector Honorario de la Universidad Católica de Lovaina, UCL, en 1995 se pudo observar una sorprendente convergencia entre varias instancias interesadas en la educación: como las autoridades académicas, el mundo empresarial y las autoridades europeas. Todos estaban de acuerdo en aceptar una reforma de los sistemas educativos con preferencia para una convergencia europea. Pero, para lograrla, hacía falta considerar en cada país de la UE, una organización de la educación superior muy compleja y muy diferente a la actual.

II. EL PROCESO EN EL CAMPO EDUCATIVO

A partir de 1998, el mundo educativo europeo acelera la idea de una reforma. En 1998 se celebró en París el aniversario de la fundación de La Sorbonne, primera universidad parisiense, creada 800 años antes. En esta ocasión se realiza un seminario dedicado a analizar las funciones de la universidad que reunió a muchos rectores de universidades europeas. En conclusión, de esta reunión, los ministros de la educación superior de cuatro países europeos –Francia, Reino Unido, Alemania, Italia– firmaron una declaración (conocida después como la “Declaración de la Sorbona”) apoyando la búsqueda de un marco común (o una estructura común) para la educación superior, una movilidad avanzada de los alumnos y de los investigadores, una mejor “legibilidad” (es decir comprensión) de los títulos. En total, se expresó el deseo de crear un espacio abierto de educación superior, respetuoso de las diferencias, pero muy activo en la abolición de las barreras que impedian los intercambios.

Mucho más importante fue la “Declaración de Bolonia” en 1999, que ratificaba de nuevo los mismos principios, pero que añadía el deseo de una mejor competitividad del sistema de educación superior europeo al nivel mundial. Se confirmaron dos objetivos principales: aumentar la eficacia global del sistema europeo de educación superior, y mejorar su atracción a nivel internacional. Se recordó un principio fundamental: “la independencia y la autonomía de las universidades son la garantía de las capacidades de los sistemas de educación superior para adaptarse permanentemente a las evoluciones de las expectativas sociales y al progreso de los conocimientos científicos”. La “Declaración de Bolonia” fue firmada por los responsables de la educación superior de 30 países europeos que decidieron una fuerte armonización del espacio europeo de la educación superior, pasando por la reforma de los sistemas nacionales a partir de un marco común. Es importante notar que fueron las autoridades políticas encargadas de la educación superior en la mayoría de los países europeos las que se comprometieron a esta reforma, y no las instancias europeas que, como tales, no tienen responsabilidades en el campo educativo. Luego, es un convenio entre países, pero que tiene efectos al nivel europeo.

La “Declaración de Bolonia” establece los mecanismos principales de esta armonización:

- La adopción de un sistema de comunicación “legible” de los títulos y calificaciones. Se decidió, por ejemplo, anexas al diploma un documento describiendo la “carrera académica” del portador de un título académico.
- La adopción común de un sistema de educación en dos ciclos: pregrado y postgrado (similar al sistema anglosajón). El acceso al segundo ciclo implica la realización de un primer ciclo de una duración mínima de tres años (una licencia o un bachillerato). El diploma, después del primer ciclo, debe conducir al mercado del empleo. El segundo ciclo lleva a la maestría y, más allá, al doctorado.



- Se establece también un sistema generalizado de créditos (el “European Credit Transfer System” (ECTS), ya utilizados para los intercambios de tipo Erasmus) para facilitar la movilidad estudiantil entre las universidades. Se puede, por ejemplo, empezar los estudios en una universidad francesa y continuarlos en universidades belgas o británicas, con la transferencia de créditos adquiridos a lo largo de los estudios.
- Se promueve una movilidad avanzada de alumnos, investigadores y profesores dentro Europa.
- Por último, se estableció procedimientos de reconocimiento de la calidad y de la acreditación de las carreras.

La reunión de Bolonia fue seguida por otras (en Salamanca, Praga, Graz, Berlín y Bergen) que permitieron el aporte de precisiones o la comparación de experiencias, pero el movimiento ya estaba iniciado y los responsables políticos de los varios sistemas nacionales de educación superior de los países europeos firmantes se comprometieron en una agenda que culmina en el año 2010. Dicho de otro modo, en 2010 la reforma estará terminada y el sistema nuevo totalmente implementado.

III. CONTENIDO DE LA REFORMA: UN PROCESO PAULATINO PERO IRREVERSIBLE

La reforma está avanzando en seis frentes o se está organizando alrededor de seis conceptos básicos:

- Los créditos,
- La organización de los estudios en dos ciclos,
- El suplemento al diploma,
- Los títulos conjuntos,
- La evaluación de la calidad,
- La promoción de la movilidad o los intercambios.

3.1 La introducción generalizada del sistema de créditos ECTS (European Transfer Credit System) o el “sistema europeo de transferencia de créditos”

El origen del sistema de créditos es la experiencia de intercambios estudiantiles en el programa Erasmus. Los convenios entre universidades asociadas en un programa de intercambio permitieron transferir créditos obtenidos en la universidad visitada válidos en el programa de la universidad de origen. Un alumno de Derecho en la Universidad de Heidelberg tenía la posibilidad de transferir en su programa en Heidelberg (Alemania) los créditos de cursos cumplidos en la Universidad de Salamanca (España).

El elemento innovador del sistema europeo es tener en cuenta la totalidad de las actividades del estudiante para otorgar créditos. El “valor” de una actividad pedagógica no depende del tiempo dedicado a escuchar a un profe-

— | |
— | |

sor dictando su curso. Al contrario, se trata de tomar en cuenta la totalidad del trabajo estudiantil necesario para lograr un crédito o, mejor, para adquirir la competencia o el conocimiento representado por este crédito: asistir a los cursos, cumplir los ejercicios prácticos, el trabajo personal, las lecturas en la biblioteca, los exámenes. La regla básica es la evaluación del trabajo total.

Se decidió que un año académico tiene 60 unidades ECTS. Hay variaciones dentro un modelo general, pero se acepta generalmente que una unidad ECTS es alrededor de 24 horas de trabajo. Un año académico es compuesto por 40 semanas de 36 horas, sea 1.440 horas, es decir 60 unidades. Eso da una mayor flexibilidad, ya que si un estudiante no aprueba un examen, es posible que pueda hacer valer una parte de sus actividades reconocidas como créditos. También permite que los estudiantes cambien de carrera con mayor facilidad y facilita la movilidad a nivel europeo. Los créditos facilitan los intercambios porque se puede transferir créditos de una universidad a otra o de una carrera a otra.

En este contexto, la obtención de un título resulta de la acumulación de competencias garantizadas por los créditos. Eso fue el origen de una reforma curricular muy importante porque las universidades tuvieron que redefinir los currículos a partir de esta lógica nueva. En varios casos las universidades aprovecharon esta oportunidad para organizar una revisión de sus estrategias pedagógicas, promoviendo una forma de “desescolarización” de los estudios a favor de una gestión más personal y más personalizada de los currículos. Junto a la reforma de las estructuras de las actuales titulaciones, las universidades europeas han iniciado una reflexión sobre el contenido de los estudios. ¿Qué es hoy en Europa un ingeniero, qué es un bachiller en ciencias? Un ejemplo de esta colaboración es el proyecto europeo Tuning que persigue desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimientos, habilidades y capacidades en cinco áreas temáticas: Matemáticas, Geología, Administración de Negocios, Historia y Ciencias de la Educación. El proyecto aspira a desarrollar un modelo de estructura curricular en cada área que favorezca el reconocimiento y la integración de diplomas europeos. En este contexto, se plantea también una reflexión sobre cómo pasar de modelos de enseñanza centrados en el profesor a modelos de aprendizaje centrados en el estudiante, favorecidos en gran medida por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. La Universidad Católica de Lovaina está desarrollando una experiencia sistemática en este ámbito.

3.2 La organización de los estudios en dos ciclos es otro eje capital de la reforma

Si se excluyen los estudios doctorales, la reforma de Bolonia propone la creación de dos ciclos de estudios o de dos diplomas: el grado de bachiller (o de licenciado en Francia) y el grado de Máster. No es una novedad para quienes conocen el sistema de pregrados y postgrados similar al sistema estadounidense. Pero no era este el caso en la mayoría de los países eu-

ropeos, donde los ciclos preparatorios y los ciclos avanzados estaban mucho más integrados.

El grado de bachiller será en adelante el grado universitario de base. En febrero de 2001, las universidades europeas se pusieron de acuerdo en Helsinki en que el bachillerato durará de 180 a 240 créditos, esto es, entre tres y cuatro años. En la mayoría de los países la pauta es 180 créditos, es decir, tres años.

Los estudios de bachiller tienden a formar a los alumnos con un enfoque general de una rama científica en el contexto de una formación de base. Se quiere antes de nada, con la maestría de conocimientos, desarrollar capacidades propias a la formación universitaria. Se introduce también a la investigación o a los métodos científicos.

El desarrollo de las titulaciones de primer nivel ha puesto tres problemas sobre la mesa:

- En primer lugar la noción de empleabilidad (la empleabilidad de los titulados después de tres años era una propuesta de los empleadores). ¿Qué implica que los egresados de este primer nivel puedan tener una formación útil en el mercado del empleo? Las respuestas que se están dando a esta cuestión es una combinación de tres alternativas: o bien la formación es claramente profesionalizante (caso de Italia, por ejemplo, donde no existe un sistema de formación terciario no universitario, ni un sistema de escuelas profesionales de nivel universitario), o bien se da una formación general con énfasis en competencias transversales (saber resolver problemas, comunicar, trabajar en equipo, etc.), o bien se trata de una formación preparatoria que culmina en el segundo ciclo (un bachiller en ciencias o artes, solución adoptada por ejemplo en Bélgica).
- El problema de la empleabilidad, importante como es, no es sin embargo la primera preocupación que manifiestan los académicos. Sí lo es el temor por la pérdida de la calidad, ya que la reforma de los planes de estudio implica reducir parte de los contenidos, sea para acortar el período de estudios, sea para poder incorporar cursos relacionados con el desarrollo de competencias.
- El otro problema que plantea el desarrollo de las nuevas titulaciones es el de la coexistencia con las carreras ofrecidas por el sistema terciario no universitario. En los casos en que existe un sistema dual en el campo de la educación superior (es decir una oferta de capacitaciones más profesionalizantes al lado de los estudios organizados por las universidades), ¿cómo diferenciar claramente ambas formaciones?, ¿cómo evitar superposiciones inútiles? Desde el punto de vista de los estudiantes, lo importante es que tengan la posibilidad de optar por distintos tipos de formación y que el sistema prevea puentes para pasar de un sistema a otro.

El grado de máster es diferente. Es una formación especializada de 120 créditos o dos años (el doble, sea 240 créditos o cuatro años en Medicina). Los máster son la contraparte de sus postgrados. Son programas de profundización que, en Bélgica, tienen tres orientaciones posibles: alta profesiona-

lización en un campo particular (por ejemplo la administración de empresa), la investigación o la maestría tecnológica (lo que implica la proximidad y la disponibilidad de un núcleo activo en un área del conocimiento, por ejemplo las nanotecnologías o la acuicultura) y, por fin, la enseñanza superior. En todos los casos son programas que distribuyen un conocimiento adelantado. La novedad es la flexibilidad de los currículos y la posibilidad de reorientarse utilizando el sistema de créditos para cumplir los requisitos de un programa. Es posible de individualizar más los programas a partir de los intereses de los individuos.

Los estudios doctorales son separados de los másters. El título de máster es una condición de acceso a los estudios doctorales, pero el programa doctoral por sí mismo es separado. En Bélgica, la reforma de Bolonia constituyó la oportunidad de una nueva organización de los estudios doctorales en dos etapas: la escuela doctoral que asume una capacitación adelantada a la investigación científica y la realización de la tesis. En la mayoría de los casos, las escuelas doctorales asocian varias universidades alrededor de un programa para permitir una mejor concentración de las competencias científicas. Además, algunas capacitaciones doctorales son organizadas a un nivel internacional.

Es evidente que uno de los objetivos más importantes de la reforma de Bolonia es la creación en las universidades de programas de máster o de doctorado de muy alta calidad con una fuerte atracción a nivel internacional. En el contexto general de la internacionalización, las universidades van a presentar en el mercado europeo lo mejor de sus programas. El efecto esperado de la cooperación intraeuropea es el crecimiento general de la calidad de la oferta educativa de alto nivel.

3.3 El suplemento al diploma

La posibilidad de una individualización más precisa de los currículos, las necesidades de un mercado laboral extendido a nivel europeo, las demandas de los empleadores como de las instancias académicas que gestionan los intercambios estudiantiles, fueron al origen de una exigencia nueva: mejorar fuertemente el carácter legible de los títulos o diplomas. Eso explica que se haya propuesto un “suplemento” a cada diploma para explicitar el contenido de la formación o de los currículos. El suplemento es una explicación detallada de los cursos seguidos por los alumnos: cursos, cursillos de capacitación, experiencias en otras universidades, memoria, idiomas, etc. Es un poco como un curriculum vitae de los estudiantes que permite conocer mejor su trayectoria universitaria. Por supuesto, los créditos son detallados.

El suplemento al diploma es redactado en el idioma del país y en inglés para facilitar su comprensión y evaluación. Teóricamente el suplemento al diploma será generalizado dentro los países que participan en la reforma de Bolonia, a fines del 2005. Ya existe en algunos países (como Bélgica).

El suplemento parece una operación muy simple; pero su implementación ha sido mucho más difícil de lo previsto por varias razones: falta de información, ausencia de real armonización entre los estándares nacionales

y los europeos, complejidad del tratamiento, costos de las traducciones... entre otros.

3.4 Diplomas conjuntos

Como se mencionó anteriormente respecto a los doctorados, algunos de ellos son organizados por asociaciones de universidades de varios países. Es una práctica que podría ser extendida a otro título con la reforma de Bolonia, que tiene como objetivo facilitar la comunicación y la cooperación entre universidades de países diferentes. Son conocidas las redes universitarias que constituyen sistemas de cooperación científica ya antiguas. Los programas de investigación europeos favorecieron sistemáticamente la constitución de redes desde hace tiempo para permitir una concentración de esfuerzos, unas sinergias avanzadas y, en suma, una fuerte productividad científica. Hay también redes de universidades que organizan programas de estudios. Así, por ejemplo, la red TIME, que agrupa escuelas o facultades de ingeniería, organiza ciclos de estudios que permiten obtener, además del diploma de la universidad donde se desarrolla el currículum, un diploma de una universidad asociada, con un año de estudios suplementarios. Hay fórmulas de este tipo promovidas por otras redes (ingenieros comerciales, agrónomos, economistas, etc.). (Redes TIME, CLUSTER, CEMS, etc.).

En el futuro los estudiantes tendrán la posibilidad de obtener un diploma otorgado por dos instituciones que organizan juntos un programa de estudios o que comparten su organización a partir de intercambios de estudiantes o profesores. Este procedimiento ya existe en el caso de los estudios doctorales con el sistema de la “cotutela”, es decir, un diploma doctoral impartido en común por dos universidades asociadas en la organización de la capacitación doctoral de un investigador. Son prácticas que se desarrollan entre universidades de la Unión Europea y, a veces, con universidades canadienses. Un proyecto europeo (el “Joint Master Pilot Project”) gestiona ahora 11 programas de máster organizados de esta manera con un fuerte apoyo de las instancias europeas.

3.5 La acreditación de programas y la evaluación de la calidad

La acreditación es una novedad en Europa. La idea de acreditación que se está extendiendo es la de una certificación para aquellos estudios que cumplan con ciertas condiciones o estándares. Se relaciona así con la idea de calidad.

En la mayoría de los casos, antes de la reforma de Bolonia, la acreditación de los programas era casi automática, al menos en los sistemas en los cuales la educación superior está organizada por el Estado o por instituciones acreditadas al nivel nacional. Por otro lado, desde hace mucho tiempo, las universidades se preocuparon por la calidad y los sistemas de evaluación de la calidad se implementaron, en su mayoría en forma voluntaria. La Conferencia de los Rectores Europeos, y después la Asociación de las Universidades Europeas (“European Universities Association”, EUA), ofreció a

las universidades un sistema de evaluación de la calidad bastante desarrollado, pero son las universidades por sí mismas las que tienen que decidir sobre su evaluación.

Si bien la acreditación está avanzando país por país, para ser confiables dichas acreditaciones tendrán cada vez más un carácter europeo. Seguramente se va a avanzar hacia sistemas de acreditación por disciplinas a nivel regional y hacia sistemas de multiacreditación.

3.6 Promoción de los intercambios y de la movilidad

En los últimos años del siglo XX, la sistematización de los intercambios estudiantiles (y de los profesores) fue un éxito. Permitió tomar conciencia de la variedad cultural de Europa, pero también de los marcos o valores comunes. En varios casos, la experiencia individual de la movilidad fue más cultural que científica propiamente tal, pero contribuyó a la educación de los individuos en el sentido más amplio de la palabra. Se entendió también que haría falta reforzar las condiciones académicas de los intercambios para lograr objetivos propiamente científicos y/o profesionales. En muchos casos, los estudiantes regresaron de sus experiencias de movilidad con los ejemplos de “buenas prácticas” experimentadas en las universidades visitadas, deseando implantarlas en sus universidades de origen. Por otro lado, las autoridades económicas comprendieron la necesidad de concebir los mercados laborales como los campos educativos más allá de las fronteras tradicionales y considerar el espacio europeo como una referencia nueva. Por su lado, los políticos pensaron que la experiencia de la movilidad permitiría tomar conciencia de una ciudadanía europea. Es decir, que la movilidad es absolutamente consustancial al proyecto de Bolonia y, más allá, al proyecto europeo.

Los intercambios sistematizados y la movilidad pasan por coacciones particulares. Los créditos y los mecanismos de acreditación permiten gestionar los reconocimientos mutuos. El aprendizaje de idiomas es una condición sine qua non.

Las universidades tendrán que organizar la movilidad: sea entre ciclos (entre el bachillerato y la maestría) o entre años dentro la maestría. Claramente las universidades, o al menos algunas dentro ellas, se presentarán en un mercado europeo más abierto (¿Dónde se organizan los mejores estudios de Economía?).

La movilidad dentro del tiempo de los estudios será como una prefiguración de la movilidad laboral y de la movilidad de los titulados.

3.7 ¿Qué pasa con la reforma en Bélgica?

Bélgica es un país federal y la educación esta organizada por las comunidades culturales. En la parte francófona las universidades y las escuelas superiores se involucraron fuertemente en la reforma de Bolonia. La ley cambió en 2004, y las instituciones de educación superior empezaron sus reformas curriculares. Las nuevas carreras de bachiller se abrieron en



septiembre de 2004. Los nuevos títulos de máster empezaran en septiembre de 2007. Claramente, la mayoría de los máster son concebidos para tener un valor internacional, y ya, algunos dentro ellos, son los frutos de cooperaciones interuniversitarias, tanto a nivel nacional como internacional. En Bélgica se consideró una fórmula particular: el máster “complementario” que permite obtener un título de máster en algunas áreas para personas que ya tienen 300 créditos o cinco años de estudios superiores. Antes que nada, hace falta recordar que la reforma de Bolonia, aplicada en Bélgica, fue una oportunidad mayor de dar no solamente un perfil nuevo a los estudios superiores, sino sobre todo reconsiderar las opciones pedagógicas, los contenidos de los programas y de establecer vínculos inéditos entre instituciones para elevar de manera significativa los niveles de calidad de los estudios.

3.8 La universidad y Europa

Los países europeos están involucrados en un proceso muy importante: la armonización del espacio europeo de la educación superior. El objetivo general de este proceso es triple: fortalecer la construcción política, económica y cultural de Europa, permitir una movilidad generalizada de los alumnos entre los sistemas nacionales de educación (por ejemplo, empezar sus estudios en España, y terminarlos en Alemania con un diploma válido en cada país), fortalecer el sistema europeo de educación superior para mejorar su atracción a nivel mundial. Este proceso es sumamente importante, aunque involucra un riesgo mayor, como limitarse a una armonización puramente técnica o funcional, motivada por un funcionamiento más dinámico del mercado laboral o la competencia con los EE.UU. en el mercado mundial de la ciencia y de la educación. Este proceso tiene también otro sentido, más importante: el fortalecimiento de la construcción europea y de valores políticos que constituyen su justificación última.

Para explicar este punto, se debe precisar *el sentido de la construcción europea* y el papel que como universidades se quiere desempeñar en este proceso. De hecho, se están confrontando dos definiciones, dos proyectos, dos concepciones de la construcción europea y, por ende, a dos concepciones del espacio educativo europeo:

- Una concepción minimalista. En esta concepción Europa se considera como un gran mercado que necesita de una amplia circulación del trabajo, de los bienes o mercancías y de los capitales. En este caso, se debe insistir en la necesidad de una adaptación funcional de los sistemas educativos a las exigencias de movilidad;
- Existe una concepción más ambiciosa. La reestructuración de los sistemas educativos nacionales o locales en la dinámica europea, sus correspondencias o convergencias progresivas son herramientas de esta construcción política y, al mismo tiempo, favorecen las necesarias adaptaciones funcionales.

En relación a esta segunda visión, uno de los “padres fundadores” de la Europa contemporánea, Jean Monnet, dijo un día que si se pudiera reiniciar el proceso europeo, empezaría con la cultura y no con la economía. En la gestión de la reforma de Bolonia no es posible olvidar esta visión más valórica. Sin ser exageradamente presuntuoso, porque no hay monopolio en este dominio, se puede pensar que las universidades tienen un papel que cumplir en esta dinámica nueva. En primer lugar, por su capacidad reflexiva, es decir, esa capacidad particular que nace de la práctica científica y que las empuja a interrogar de manera permanente la realidad. La única manera de conocer es cuestionar la realidad sin sentirse satisfecho con las respuestas. Es la misma cosa para la acción humana, y la construcción europea es una acción humana que necesita el debate.

Las universidades son también lugares de educación y de formación. Numerosas elites europeas fueron educadas en las universidades donde tuvieron que aprender las dimensiones éticas de sus responsabilidades, al mismo tiempo que se formaban en sus competencias profesionales. Es fundamental que aprendan hoy día el “sentido de Europa” durante su presencia en las universidades.

Las universidades pueden contribuir de una tercera manera a la construcción europea. La universidad es (o debería ser) ese lugar donde se encuentran lo particular y lo universal, la experiencia cultural singular y el reconocimiento del otro. La Unión Europea es un espacio en el cual una cultura política nueva podría desarrollarse: *la cultura del reconocimiento del otro y de la reciprocidad*. Esta cultura política está asociada a una representación de la democracia que se justifica por el reconocimiento del otro y la garantía de sus derechos. Esta cultura política es la matriz donde se forma Europa. Ella implica el reconocimiento de las identidades culturales, su coexistencia fuera de efectos de dominación, su contribución a la obra cultural común.

En este contexto, se entiende, porque es tan importante mantener una diversidad cultural y, al mismo tiempo, organizar la comunicación entre sus varias expresiones.

IV. BOLONIA: UNA OPORTUNIDAD PARA LA COOPERACIÓN CON AMÉRICA LATINA

Más allá de los dos objetivos básicos de la reforma (integración interna en Europa y fortalecimiento del campo europeo de la educación superior a nivel internacional), se puede estimar que la reforma de Bolonia tiene efectos positivos para la cooperación con otros sistemas educativos, por ejemplo aquellos de América Latina. En este sentido se pueden señalar cuatro aspectos centrales:

- Los mecanismos utilizados por Bolonia para cumplir con los objetivos de la armonización del espacio europeo de la educación superior pueden constituir instrumentos de cooperación *externa* a Europa: La arquitectu-



ra nueva (pregrado, postgrado y doctorado), los medios técnicos de los intercambios (los créditos que pueden ser capitalizados) y los métodos de evaluación, cuyo objetivo es la acreditación de las contrapartes, son elementos que pueden también establecer lazos duraderos con asociados universitarios *externos* a la Unión Europea.

- Los países periféricos de la UE –países del Este europeo así como los países del contorno mediterráneo– son evidentemente candidatos a estas cooperaciones o asociaciones. Convenios de cooperación ya existen con EE.UU. y Canadá, así como con varios países asiáticos. La cooperación universitaria con América Latina tiene que inscribirse en este nuevo contexto.

Es claro que la apertura hacia Europa del Este podría ser un freno para la cooperación universitaria Europa-América Latina. A este respecto, se proponen dos hipótesis. La primera es que se trata de un *riesgo moderado* si las iniciativas de cooperación entre universidades de Europa y América Latina se multiplican rápidamente. Dicho de otro modo, a partir de sus iniciativas, las universidades latinoamericanas pueden ayudar a prevenir este riesgo de báscula de los esfuerzos de la Unión Europea. Cabe señalar que las declaraciones del Presidente del Consejo Español, el señor Rodríguez Zapatero, parecen ir en este sentido. La segunda hipótesis es que el proceso o el movimiento tiene que ser iniciado por las universidades por sí mismas, sin esperar necesariamente el marco institucional global que lo organizaría.

- A falta de un marco institucional global, ya existen elementos de apoyo a la cooperación tales como: el programa Erasmus Mundus, las becas Alban y el programa Alfa. Teóricamente, son instrumentos interesantes, pero haría falta darles más medios. Antes que nada, sería útil revisar los procedimientos. La experiencia muestra fuertes debilidades: debilidad presupuestaria, procedimientos burocráticos, desconocimiento del mundo universitario y, muy particularmente, de las coacciones específicas del mundo académico de América Latina. Las soluciones son la contraparte de las debilidades: amplificar los medios, simplificar los procedimientos, favorecer los verdaderos lazos de cooperación y tomar en cuenta las experiencias pasadas. Sobre todo, parece necesario cambiar la tutela de los programas. Hoy en día estos programas que dependen de la Dirección General de Relaciones Exteriores, tendrían que ser gestionados por la Dirección General de Educación. Además, parece crucial que, si el diálogo político se abre en relación con estos puntos, sea manejado por los responsables políticos del sector educativo.
- Finalmente, se insiste en la idea de que sea el mundo universitario en sí mismo quien impulse el movimiento. Eso supone que se reúnan tres condiciones. La primera es bastante general. Para evitar los efectos de hegemonía, en un mundo globalizado hay que organizar la coexistencia de polos múltiples. La asociación de los espacios latinoamericano y europeo, con objetivos de cooperación científica y educativa, puede contribuir en eso. La segunda condición es que las universidades actúen de manera pragmática. La experiencia muestra que se puede gestionar ten-

tativas de cooperación en tres campos: postgrados comunes (es decir, programas organizados en común por dos o más universidades), programas doctorales organizados por pares de universidades, intercambios científicos entre equipos asociados en un programa común. No se necesita ley o marco institucional consolidado para iniciar experiencias de este tipo, únicamente se requiere de conocimiento mutuo, mecanismos de establecimiento o reconocimiento de la calidad de cada uno y un clima de confianza. Inversamente, multiplicar los éxitos a partir de estas experiencias, contribuiría decididamente a la constitución de un marco institucional eficaz. Una tercera condición concierne al rol de las redes de universidades. Las redes universitarias pueden contribuir a fortalecer este clima de cooperación. La primera función de redes como Coimbra, CINDA o Columbus, fue permitir a las universidades un mejor conocimiento mutuo y la creación de un clima de confianza. Sin pretender una función reglamentaria o hegemónica, las redes podrían ayudar a las universidades a crear o reforzar lazos de cooperación e intercambios.

Para concluir, se debe recordar que se vive en un mundo globalizado por la economía, globalizado, pero no unificado. Al lado de ganancias positivas, el riesgo mayor de la globalización es el de reducir el espacio internacional y la educación superior a un mercado donde actuarían solamente los mecanismos de la competencia y de la competitividad. Sin desconocer estas dinámicas, el mundo universitario debe demostrar que la cooperación alrededor de objetivos de enseñanza y de investigación científica es otra realidad, tan importante como la primera pero, sobre todo, portadora de espíritu de paz, de equidad o participación y de solidaridad. Como universitarios, es necesario ser escépticos, salvo en relación con estos valores.

PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL DE CINDA. UN MODELO OPERATIVO DE INTERNACIONALIZACIÓN A TRAVÉS DEL INTERCAMBIO DE PREGRADO

JEANNETTE SAMPE P.*
LUIS JAIME CASTILLO B.**

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Fundamentación y constitución del Programa

El Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA, considera a la movilidad estudiantil como un medio efectivo para la internacionalización de las universidades. En efecto, CINDA tiene entre sus metas colaborar en el proceso de internacionalización de las universidades vinculadas al Centro. En sus programas de trabajo le ha dado una importancia decisiva a este tema, analizando experiencias concretas y estudiando sus perspectivas futuras.

En este esfuerzo se ha coincidido en que una de las formas más efectivas de internacionalizar el campus universitario es desarrollando programas sistemáticos y eficientes de intercambio estudiantil. El intercambio estudiantil puede ser masivo y brinda a los alumnos la opción de incorporarse a una universidad extranjera y compartir aulas y experiencias con personas de otra formación y cultura. Es decir, les permite lograr una experiencia internacional en una época temprana de sus vidas: la etapa del pregrado.

La movilidad de estudiantes entre universidades norteamericanas, europeas y asiáticas es mayor que la observada entre universidades latinoamericanas. Asimismo, la movilidad estudiantil entre países de América Latina y otras regiones del mundo –como Europa, Estados Unidos y Asia– es considerablemente mayor a la que se realiza entre los propios países latinoamericanos. CINDA reúne a 34 de las más prestigiosas universidades de América Latina, España, Bélgica e Italia y tiene las condiciones y capacidad necesarias para potenciar los intercambios con universidades de países vecinos.

* Asistente de Relaciones Internacionales de la P. Universidad Católica del Perú.

** Director de Relaciones Internacionales y Cooperación de la P. Universidad Católica del Perú.

EL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL DE CINDA. LA EXPERIENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

DIANA ESTHER BERNAL A.*

La Dirección de Cooperación Internacional y Asistencia Técnica (DICIAT) es una unidad administrativa adscrita a la Rectoría, que tiene como función primordial gestionar y obtener recursos de cooperación y asistencia técnica a nivel internacional, para desarrollar programas y proyectos de inversión, investigación y docencia¹.

La DICIAT fue creada oficialmente en el año 1997, dentro de sus funciones está la de manejar programas de movilidad estudiantil internacional con diferentes organismos internacionales de los cuales la Universidad de Panamá forma parte. Entre algunos de estos programas están: la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Programa PIMA (Programa de Intercambio de Movilidad Académica), con el cual ya se ha tenido algunas experiencias con México y España.

Recientemente fue aprobada una red de movilidad “Nueva Proyección en Psicología y Educación”, siendo la unidad coordinadora la Universidad de Almería, España. El Proyecto brinda la oportunidad de movilizar estudiantes para el primer semestre del año académico 2006, a las siguientes universidades: Universidad Nacional de Costa Rica, Universidad Noroeste de México, Universidad de Almería, en España, y Universidad Católica de Bolivia. La OEI otorga ayudas económicas a los estudiantes que participen en estas movildades, por un período de cinco meses.

La Universidad de Panamá es también un miembro del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), que es una institución académica internacional fundada hace más de 30 años, integrada por importantes universida-

* Asistente de Relaciones Internacionales, encargada del Programa de Movilidad de CINDA de la Universidad de Panamá

¹ El director de la DICIAT es el Dr. Arístides Isaac Gómez de León. La DICIAT está adscrita a la Rectoría presidida en la actualidad por el excelentísimo señor rector de la Universidad de Panamá, Dr. Gustavo García de Paredes.

des de América Latina y Europa. Su propósito fundamental es vincular a estas instituciones entre sí y con los principales problemas del desarrollo de la región. Para cumplir con este propósito ha creado el Programa de Movilidad Estudiantil CINDA, cuyo objetivo primordial es el intercambio de estudiantes de pregrado a nivel internacional, brindándoles la mejor educación al más bajo costo, comprometiéndolos con el desarrollo de sus países.

En los dos años de existencia del Programa, la Universidad de Panamá ha movilizado a cuatro estudiantes, con proyecciones a incrementar esta cantidad. Se han encontrado algunas barreras, las cuales han limitado la participación en el Programa, aunque existe la esperanza de que con el devenir de los años estos inconvenientes sean subsanados.

Una de las barreras encontradas, es el costo de los pasajes aéreos, así como los gastos de hospedaje y alimentación. La Universidad de Panamá es una institución estatal, que en la actualidad cuenta con una matrícula de aproximadamente 70.000 estudiantes a nivel nacional. A esta institución ingresan estudiantes de escasos recursos económicos, por lo cual se hace necesario brindar apoyos económicos para llevar a feliz término su movilidad.

De acuerdo a la experiencia que existe con el Programa de Movilidad Estudiantil CINDA, se puede anotar lo siguiente: Para el año 2003-2004 se movilizó un estudiante de la Facultad de Informática, Electrónica y Comunicación de la Universidad de Panamá, a la Universidad “Escuela Superior Politécnica del Litoral”, ESPOL, Ecuador, Facultad de Ingeniería en Electricidad y Computación². El estudiante estuvo en esta Universidad durante dos términos o períodos académicos: I Período: 5 de mayo al 27 de septiembre de 2003 y el II Período: 6 de octubre de 2003 al 8 de marzo de 2004.

Para el primer semestre del año académico 2005, la DICIAT logró concertar dos plazas de movilidad³ con la Universidad de Tarapacá, Chile, y la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, participando una estudiante de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, Escuela de Finanzas y Negocios Internacionales, que fue a la Facultad de Ingeniería Comercial de la Universidad de Tarapacá, Chile, donde realizó práctica profesional.

De acuerdo a la opinión vertida por esta estudiante, las razones que más motivaron su movilidad fue la oportunidad de realizar su práctica profesional y así obtener una experiencia laboral más abierta y poder tener un mejor currículum vitae.

Al hacer una evaluación de este intercambio los estudiantes señalaron que: *“Las experiencias que pude tener en base a mis objetivos académicos fueron de gran ayuda. No necesariamente estuve en un solo ramo de mi especialidad, sino que también pude conocer cómo se llevan a cabo diversas gestiones empresariales (toma de decisiones, desarrollo de proyectos, ase-*

² El estudiante de intercambio fue Diego Gonzalo González

³ Los estudiantes fueron Srta. Sara Rodríguez González, de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, y la Srta. Lorena Isabel Gurdían Guerra, estudiante de III año de la carrera de Empresas Marítimas.

sorías empresariales, entre otras) y además pude conocer cómo son las relaciones comerciales a nivel nacional e internacional (promociones de exportaciones, comercio exterior, finanzas internacionales entre otras) en el campo laboral, más allá de lo aprendido en las materias de mi carrera”.

“Igualmente, la atención recibida por parte de los profesores fue buena. A pesar de no tener que tomar materias debido a mi caso particular, la Universidad de Tarapacá cumplió con los beneficios prometidos dentro del convenio.

Considero que el programa de movilidad fue también de gran ayuda para mí, en el aspecto del crecimiento personal. Además, me enseñó a valorar y querer costumbres, cultura y formas de vida muy distintas a las vividas en mi propio entorno”.

Al referirse a sus proyecciones profesionales indica

“Entre algunas de las proyecciones que tengo como profesional son el de poder llevar a cabo mi propia empresa y aplicar todos mis conocimientos adquiridos durante mi carrera. A largo plazo quisiera aprovechar, de alguna manera, aquellos contactos y relaciones adquiridas durante este período de movilidad, para así seguir consolidando mis ambiciones empresariales”.

Respecto a las recomendaciones y sugerencias que la estudiante hace a partir de su experiencia en el Programa de Movilidad Estudiantil CINDA, señala textualmente:

“Las recomendaciones que puedo dar de acuerdo a mi caso particular, es la de establecer procedimientos más específicos. Cómo se deben de llevar a cabo los procedimientos de admisión de los alumnos de intercambio, por parte de las universidades receptoras. De acuerdo a mi experiencia, hubo diversas falencias en el aspecto de qué documentación se debía llevar con mi persona, ya que algunos departamentos de la Universidad de Tarapacá desconocían la existencia de los convenios y qué procedimientos llevar a cabo de manera que los estudiantes de intercambio cumplieran con los requisitos de admisión de la Universidad”.

Además propone las siguientes sugerencias:

- El de otorgar los convenios físicos (en papel) a quienes llevan a cabo la movilidad. Esto debido al desconocimiento absoluto del convenio por parte de la Facultad de Administración. Esto repercutió en mi caso, en que los trámites para la movilidad hacia Chile y la aceptación de mis evaluaciones finales por la Universidad de Panamá se atrasaron por la poca credibilidad hacia el convenio. Tal vez se debe a que no hay registro físico o en papel de dicho convenio suscrito por las universidades receptoras y la Universidad de Panamá, para ser mayormente aceptado por las autoridades universitarias.

- *Que se realice un tipo de decreto que tanto las universidades como los estudiantes se comprometan en cumplir antes de llevar a cabo la movilidad. Esto permitirá evitar confusiones y comprometer más a quienes se involucren con el convenio.*
- *Que las posibilidades de intercambio sean más beneficiosas, en el aspecto de los pasajes para realizar los viajes de los estudiantes. Esto considero que se debería ofrecer en la Universidad de Panamá, pues la mayoría de los estudiantes de esta casa de estudios no poseen la facilidad económica, mas sí con los requisitos académicos para las postulaciones a la movilidad. En todo caso, sería de gran ayuda la existencia de una comisión estudiantil que sean para fines de apoyo en este convenio.*

Otra estudiante de III año de la carrera de Empresas Marítimas de la Facultad de Administración de Empresas y Contabilidad, fue a la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina, Facultad de Ciencias Económicas, donde tomó cursos regulares de su carrera.

Entre las razones que motivaron a la estudiante para postular al Programa CINDA se señala: *“La oportunidad de viajar por los países del Sur de América, intercambiar ideas y opiniones con jóvenes de todo el mundo a través de una beca universitaria que además de otros beneficios económicos me permitiera conocer un sistema educativo y una metodología de estudio diferentes a la que tenemos en Panamá”.*

Al hacer una evaluación de su experiencia señala: *“Después de varias semanas tratando de hacer los formularios del programa, que pueden tener muchas interpretaciones, arreglando el pasaje y diferentes exoneraciones, llegué a Mendoza, Argentina, un 19 de marzo del 2005, recibida por la representante de la UNCuyo y desde entonces siempre conté con el apoyo de ellos para todo. Aprendí sobre el sistema educativo de la UNCuyo que es muy diferente al de Panamá, en cuanto a la evaluación y en los abundantes contenidos de cada materia. Cabe resaltar que la Universidad Nacional de Cuyo también es una universidad pública”.*

“Tomé materias de la Facultad de Ciencias Económicas y de la de Ciencias Políticas; tuve dificultades con algunas de ellas pues estaban a un nivel técnico avanzado para mis conocimientos pero intenté aprender todo lo que podía y en ocasiones los profesores me invitaban a aplicar los temas en la realidad de mi país durante las clases”.

“El apoyo de la UNCuyo en cuanto a alimentación y hospedaje fue punto decisivo y esencial de mi experiencia, pues gracias a esto me relacioné con otros extranjeros con los cuales convivía y aprendía todos los días, tanto académica como culturalmente. Vivir con ellos fue como ir a sus países y conocer un poco de sus costumbres”.

En cuanto a sus proyecciones profesionales plantea: *“Quiero seguir viajando. Este intercambio me hizo ver que hay mucho que conocer y que ‘el límite es el cielo’. Aun así no tuve la oportunidad de aplicar mis conocimientos sobre la especialización marítima, pues la provincia de Mendoza tiene características desérticas. Luego de graduarme de la universidad, me*

gustaría hacer una pasantía en el extranjero o quizás una maestría. Luego adquirir experiencia trabajando en alguna empresa marítima y más tarde crear mi propio negocio”.

Como recomendación y experiencia para el Programa, la estudiante señala que: *“Hay que modificar los documentos del Programa o dar flexibilidad para cambiarlos, pues las condiciones no son iguales en los países y tener que viajar con los documentos hechos es complicado. Darle mayor publicidad”.*

Por otra parte se tuvo la oportunidad de recibir a tres estudiantes procedentes de la Universidad de Tarapacá, Chile, de la Facultad de Ingeniería Comercial, quienes vinieron a realizar práctica profesional en el área bancaria de Panamá⁴.

Sobre la experiencia de los estudiantes beneficiados uno señaló: *“En cuanto al Programa de Movilidad Estudiantil CINDA, encuentro que es una experiencia muy buena, que permite al estudiante desenvolverse y experimentar situaciones emocionales, profesionales y de adaptación a nuevos entornos. En mi caso fue un desafío, el cual lo expreso como una de las situaciones más difíciles que me ha tocado enfrentar, a la vez como la más gratificante. Esta experiencia fue favorable en lo laboral y en todo sentido. Recibí apoyo incondicional del banco donde me desempeñé y de la Universidad de Panamá”.*

A pesar de que el compromiso de la Universidad de Panamá había sido recibir a dos estudiantes, cubriendo los gastos de hospedaje y alimentación, se recibió a un tercer estudiante, al cual la Universidad de Panamá también le brindó apoyo económico. Igualmente, estos estudiantes fueron remunerados por las entidades bancarias donde realizaron sus prácticas profesionales.

Actualmente, se espera la llegada del estudiante de la Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina, ya que esta fue una plaza concertada con dicha Universidad, a la cual ya se había enviado⁵ un estudiante panameño.

Por otra parte, se movilizó un estudiante de IV año de la carrera de Cirujano Dental de la Facultad de Odontología de la Universidad de Panamá, a la Facultad de Odontología de Bauru, Universidad de São Paulo, Brasil⁶. Dicho estudiante realizó una pasantía por dos meses y medio en esta Universidad, al cual se apoyó gestionando apoyos económicos con distintas unidades académicas de la Universidad de Panamá.

Entre las razones que el estudiante mencionó como motivación para postular al Programa de CINDA es: *“la necesidad de descubrir nuevos horizontes académicos y científicos, y elevar a un grado internacional a los estudiantes de la Facultad de Odontología de la Universidad de Panamá, ya*

⁴ La Srta. Stinelli Giovanessa Melis Torrejón, quien realizó su práctica profesional en Multicredit Bank de la ciudad de Panamá. El Sr. Cristian Sayes Maldonado, quien realizó su práctica profesional en Global Bank de la ciudad de Panamá. El Sr. Juan José Sandoval Zamudio realizó su práctica profesional en la Caja de Ahorros de la Ciudad de Panamá. Esta institución es estatal.

⁵ La estudiante es la Srta. Lorena Gurdían.

⁶ El estudiante es Lucas Antonio de Gracia Nieto.

que soy el primer estudiante de esta Facultad en realizar pasantía en el extranjero con convenio”.

Por otra parte respecto a su experiencia como estudiante de intercambio, indica: *“Durante los meses de marzo, abril y principios de mayo realicé pasantía en la Facultad de Odontología de Bauru (FOB), São Paulo, Brasil. Esta fue una experiencia inolvidable, en la cual aprendí de una cultura distinta, un nuevo idioma e hice muchos amigos, sin dejar de lado la gran cantidad de conocimientos que adquirí en esta Facultad, considerada una de las mejores Facultades de Odontología de Latinoamérica. Esta Facultad se caracteriza por su gran infraestructura, cuenta con el edificio principal (departamentos), el ala de las clínicas (con cuatro clínicas de 30 cubículos cada uno), centro cultural, centro de esparcimiento, cafetería, edificio y clínicas de ortodoncia y odontopediatría, biblioteca, dos bancos, gimnasio, cancha de football y el Hospital de Rehabilitación de Anomalías craneofaciales, “Centrinho”.*

“La pasantía en Brasil consistió en estar en las aulas teóricas como oyente y asistir a la clínica. Tuve la suerte de asistir al Preodonto, que son competencias deportivas femeninas y masculinas a la cual asisten catorce Facultades y clasifican dos para ir al Interodonto, en la capital del estado. Así pueden imaginarse cuántas Facultades de Odontología hay en São Paulo y en el resto del país. La Odontología de Brasil es considerada de primer mundo, graduando aproximadamente 10.000 odontólogos al año”.

“Por esta experiencia tan maravillosa le agradezco a Dios y a todas las personas que de alguna u otra forma contribuyeron para la realización de la misma. Le recomiendo a todos los estudiantes que no dejen pasar esta oportunidad, porque solo se da una vez en la vida”.

A futuro el estudiante pretende:

“Realizar residencia en Cirugía Buco-Maxilar y Especialidad en Implantes y Docencia Superior”.

Como recomendación y sugerencia para el Programa indicó *“que las universidades receptoras debieran generar un informe del aspecto clínico más completo cuando el estudiante realiza su pasantía”.*

Para finalizar, se recomienda que las movilidades académicas de los estudiantes en las distintas universidades pertenecientes a CINDA se realicen de manera articuladas entre sí. Ya que esta parece ser la única forma en que el Programa, para la Universidad de Panamá en particular, rinda los frutos esperados, a través de este acuerdo entre las diferentes universidades del Centro.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE TALCA: LOGROS Y DESAFÍOS

MARÍA FERNANDA CONTRERAS S.*

I. INTRODUCCIÓN

La creciente importancia que adquieren los procesos de inserción internacional de los países en general y del mundo universitario en particular, aceleró el reforzamiento de política estratégica de la Universidad de Talca con el propósito de articular sus objetivos y planes de desarrollo en el ámbito internacional. Esto dio origen en el año 2003 a la creación de la Dirección de Relaciones Internacionales (DRI) como unidad animadora central de los programas de intercambio, cooperación e internacionalización de la Universidad. Esta Dirección de Relaciones Internacionales sustenta su agenda de trabajo en el relacionamiento integral de los diferentes niveles académicos de la Universidad hacia y con sus universidades pares en el ámbito de la región y de otros continentes. Las tareas de la DRI descansan en lo sustantivo en la celebración de convenios de intercambio con un conjunto de universidades de Norteamérica, de Europa y de América Latina. La agenda de intercambio internacional se nutre de convenios intrauniversitarios de intercambio docente, de elaboración de proyectos de investigación conjunta, de pasantía de docentes e investigadores y especialmente del programa de movilidad estudiantil internacional.

La Universidad de Talca dentro de su proceso modernizador ha colocado como pilar fundamental de su estrategia de desarrollo la internacionalización de la misma, cara a cara a un proceso de globalización pujante e insoslayable, para lo cual pretende dotar, e incorporar como valor agregado a la formación de sus futuros profesionales, el contacto y apropiación de experiencias y de producción de conocimientos en otras latitudes. Es por ello que la Dirección de Relaciones Internacionales tiene por

* Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad de Talca.

mandato organizar y articular la oferta y la demanda de intercambio estudiantil en forma progresiva y creciente, de modo tal que la gran mayoría de su plantel de alumnos pueda tener como parte sustantiva de su malla curricular la aproximación, el conocimiento y la experiencia de vida universitaria en campus diversos a nivel internacional. Así, la Universidad de Talca intenta proveer al conjunto del proceso modernizador del país, una dotación de profesionales jóvenes de primera categoría, familiarizados con realidades complejas y distantes que ofrecen los espacios académicos internacionales.

II. MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL

La Universidad de Talca, de esta manera, intenta sentar un precedente en el sentido de que la movilidad estudiantil y los intercambios que de ella se derivan, densifican la capacidad integral del intercambio y cooperación internacional entre universidades. El intercambio de conocimiento mutuo entre estudiantes de pregrado conlleva y materializa un acercamiento significativo entre realidades culturales, sociales, académicas y políticas significativas y diferentes. Se espera con ello que esta movilidad estudiantil a nivel de pregrado se constituya en el peldaño fundante de una relación de cooperación e intercambio integral intrauniversitario a nivel internacional.

Las virtuosidades de estas relaciones de movilidad e intercambio se manifiestan de manera inmediata y recíproca, toda vez que implica estadías breves y consistentes –de ida y vuelta– de estudiantes en pleno proceso de formación. Esto reeditúa en forma significativa acrecentando los acervos culturales de los estudiantes que vienen a conocer la realidad chilena y maulina, y aquellos que capturan historia, valores, y *ethos* culturales del viejo continente, de la América del Norte y del vecindario indoamericano.

Para el logro de estos objetivos la Universidad de Talca ha diseñado a la fecha cuatro programas estratégicos en curso:

- El programa **Juan Ignacio Molina** permite que los estudiantes que han sido seleccionados por su alta excelencia académica puedan desarrollar parte de su malla curricular en universidades extranjeras con las cuales la universidad mantiene convenios; por ejemplo, universidades de Barcelona, Politécnica de Madrid, de New Brunswick, de Aviñon, de Génova, de Costa Rica, entre otras. Mediante estas pasantías y al retorno a su alma máter, los estudiantes se comprometen a volcar sus experiencias y *know-how* acumulado a sus estructuras académico-curriculares pertinentes. Este programa otorga además un número determinado de becas y ofrece asimismo a los estudiantes un crédito institucional.
- El programa **DAAD-Universidad de Talca**, a semejanza del anterior, está focalizado al ámbito de las universidades germanas, y para estudiantes de las carreras de ingeniería exclusivamente. Contiene los mis-



mos propósitos de la movilidad estudiantil que el programa antes descrito. Los estudiantes seleccionados obtienen una beca del Servicio Alemán de Cooperación Académica, y la Universidad de Talca les ofrece el pasaje de ida y regreso al lugar de destino y el crédito institucional.

- En tercer lugar, el programa de *Movilidad Estudiantil CINDA*, que forma parte de la red internacional de CINDA. Aunque en esta red participan universidades europeas, la Universidad de Talca lo considera estratégico, por cuanto es uno de los programas que intenciona el acercamiento, conocimiento e integración con los países hermanos de la región; por este motivo contempla la beca de integración regional mediante la cual el alumno seleccionado percibe beneficios económicos, si ha escogido realizar su movilidad en una universidad latinoamericana.
- Finalmente, el programa *UMAP* (University Mobility Asia Pacific) se ubica en el corazón de las estrategias internacionales de Chile con la cuenca del Asia Pacífico, que hoy a través de la APEC responde a la mitad del comercio y el intercambio científico cultural del planeta. Por tanto, huelga detenerse en las implicaciones e impactos potenciales que se pueden esperar a través de los continuos y fluidos intercambios con el Asia Pacífico. Por ser este el programa de más reciente creación, aún no ha tenido la debida acogida en los estudiantes.

III. ALGUNOS DATOS

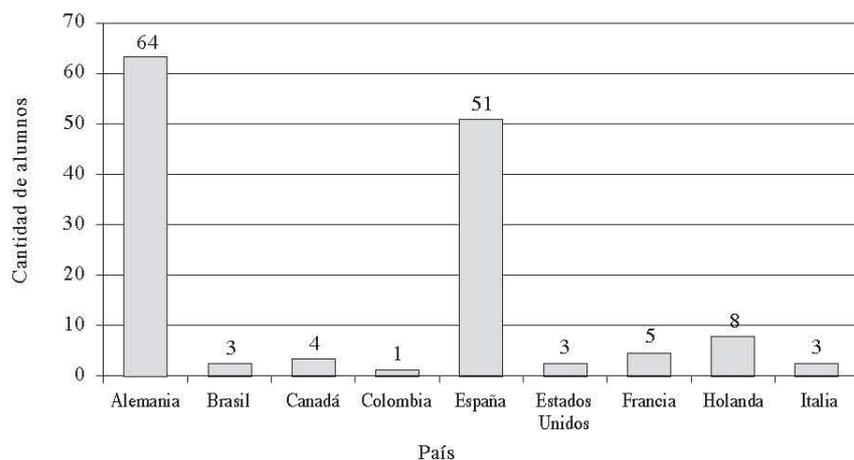
Los resultados en materia de movilidad estudiantil internacional entre el año 2001 y 2004 se muestran en el GRÁFICO N° 1.



De los datos consignados en materia de movilidad estudiantil internacional entre el año 2001 y 2004, se puede observar un aumento creciente de estudiantes de la Universidad de Talca que han sido beneficiados con el programa de movilidad estudiantil internacional y conjuntamente un incremento sustantivo de alumnos extranjeros que han conocido y apreciado la realidad maulina mediante sus pasantías en la Universidad de Talca, donde se aprecia además una correlación bastante pareja entre mujeres y hombres.

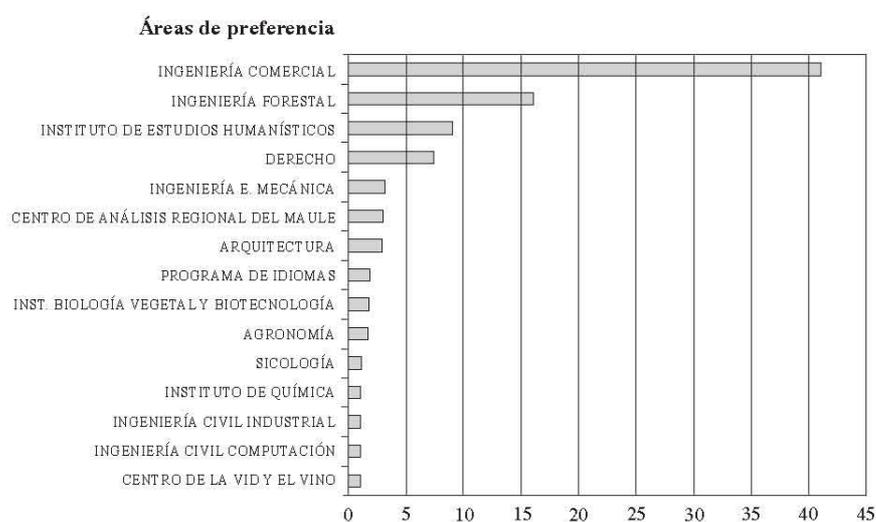
En relación con los destinos preferidos por los estudiantes de la Universidad de Talca entre el año 2001 y 2004, dos países claramente recogen las máximas preferencias; se trata de Alemania y España (ver Gráfico N° 2). Una reflexión al respecto: ello no es por azar, sino que responde a una política intencionada de la Universidad de Talca que refleja, por un lado, las buenas relaciones académicas desarrolladas y mantenidas por larga data con Alemania y sus universidades. Lo anterior, ha significado la instalación de un programa de idioma alemán ofrecido por una lectora del Servicio Alemán de Cooperación Académica, y el consiguiente interés de los estudiantes por aprender dicho idioma y postular a las becas ofrecidas por dicho servicio; en el caso de España, la razón obviamente es la del idioma.

GRÁFICO N° 2
DESTINOS PREFERIDOS POR ALUMNOS DE LA U. DE TALCA
2001-2004



En relación a los alumnos extranjeros que optan por desarrollar sus pasantías en la Universidad de Talca, no debe extrañar que en las materias de Ingeniería Comercial e Ingeniería Forestal se concentre cerca del 60%, por cuanto la estrategia regional de desarrollo del Maule apunta fuertemente al incremento de la silvicultura y del agronegocio (ver Gráfico N° 3).

GRÁFICO N° 3
ALUMNOS EXTRANJEROS
2001 - 2004



Es necesario destacar los recursos invertidos para sustentar los programas de movilidad estudiantil internacional. Entre el año 2003 y 2004 la inversión se expresa en el Cuadro N° 1:

CUADRO N° 1
RECURSOS INVERTIDOS AÑOS 2003-2004

Estudiantes de la Universidad de Talca		Monto (en pesos chilenos del año)
• Becas		\$ 14.000.000
• Pasajes		\$ 31.000.000
Subtotal		\$ 45.000.000
Estudiantes Extranjeros		
– Alojamiento y Alimentación	Subtotal	\$\$ 4.000.000
	Total	\$ 49.000.000

Nota: 1 dólar equivale aproximadamente a \$530 pesos chilenos.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cabe señalar que los antecedentes anteriormente expuestos afirman una voluntad y una política institucional de la Universidad en miras de fortalecer y acrecentar los intercambios académicos estudiantiles y reforzar su dispositivo de internacionalización, con el objeto de levantar los estándares de excelencia académica de sus futuros profesionales frente a un mundo global, donde el conocimiento personalizado y experiencial de realidades externas son insustituibles en una madeja integral formativa frente a los desafíos que el país como un todo ha asumido en su política exterior.

Lo que se ha señalado es indicativo de un necesario esfuerzo en materia de levantar matrices exigentes de indicadores de verificación de impacto de resultados de estos programas de movilidad estudiantil internacional, a objeto de redireccionar políticas e instrumentos, de manera de optimizar recursos y de provocar cadenas virtuosas en materia de inserción internacional estudiantil, frente a todo lo cual se presenta el gigantesco desafío de profesionalizar la institucionalidad a objeto de modernizar el programa de movilidad estudiantil internacional de la Universidad de Talca, no solo en términos de cobertura, sino especialmente en materia de calidad, oportunidad y pertinencia de los intercambios que de este programa se derivan.

Esta presentación finaliza y se complementa con la presentación de dos anexos que dan cuenta de la normativa y reglamentación que está en la base de los programas de movilidad estudiantil y específicamente de los procedimientos de administración del programa y exigencias de admisibilidad para los estudiantes de intercambio. Esto, ciertamente constituye un avance no despreciable en relación a la formalización y profesionalización de los procedimientos mediante los cuales la comunidad universitaria en su conjunto accede a la información relevante de programas de intercambio, prepara sus postulaciones para hacer parte y beneficiaria de los mismos, y finalmente, en conjunto y de común acuerdo con sus respectivas facultades, asumen un compromiso personal e institucional para avanzar y consolidar una formación universitaria de mayor rango y excelencia.

ANEXO 1

REGLAMENTO DEL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIAN- TIL INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA (Resolu- ción N° 358 del 27 de Mayo de 2005, según Acuerdo N° 740 del Consejo Académico)

DEFINICIONES

Art. 1°: El Programa de Movilidad Estudiantil Internacional tiene como propósito contribuir a la formación de los estudiantes, facilitando la realización de estadías de estudio en universidades extranjeras.

Art. 2°: Se entiende por estadía de estudio la permanencia mínima del estudiante durante diez semanas lectivas en una institución extranjera con la cual la Universidad de Talca tenga un convenio vigente y en la que el estudiante cumplirá con un programa de trabajo previamente aprobado en forma conjunta por la Dirección de la Escuela respectiva y la Dirección de Relaciones Internacionales.

ELEGIBILIDAD DE CANDIDATOS

Art. 3°: Podrán participar en el Programa todos los estudiantes que reúnan, al momento de la postulación, los siguientes requisitos:

- a) Ser alumno regular y estar al día con sus obligaciones con la Universidad.
- b) Haber completado como mínimo 120 ECTS de su plan de estudios.
- c) No registrar más de cinco reprobaciones.

DEBERES DEL ESTUDIANTE

Art. 4°: Los estudiantes seleccionados para el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional deberán:

- a) Cumplir el programa académico aprobado por su Escuela. Cualquier modificación debe ser autorizada por la Dirección de Escuela pertinente, para lo cual debe solicitarla, con la debida anticipación y por escrito, a la Dirección de Relaciones Internacionales.
- b) Entregar un informe sobre su experiencia académica una vez finalizada su estadía en la Dirección de su Escuela y una copia en la Dirección de Relaciones Internacionales, en un plazo no superior a 30 días desde su regreso.

Art. 5°: El incumplimiento de las obligaciones establecidas en el Art. 4° serán sancionadas de acuerdo a lo estipulado en el reglamento de conducta estudiantil.

SELECCIÓN DE CANDIDATOS

Art. 6°: La selección de candidatos será efectuada en cada Facultad, o en cada Escuela en caso de que no se encuentre adscrita a una Facultad, para lo cual cada una de ellas establecerá una Comisión Seleccionadora, presidida por el Decano o Director, dependiendo del caso. Será responsabilidad de cada una de las Facultades o Escuelas fijar criterios adicionales a los establecidos en el artículo séptimo y darlos a conocer a los postulantes y a la Dirección de Relaciones Internacionales con anticipación.

Art. 7°: Los criterios mínimos de selección son los siguientes:

- a) Estar ubicado en el 30% superior del puntaje de prioridad del segmento de estudiantes de su carrera que puede postular al Programa.
- b) La fundamentación y antecedentes presentados por el postulante.
- c) Dominio del idioma del país donde cursará estudios, acreditado por el Programa de Idiomas de la Universidad o por alguna entidad externa reconocida oficialmente.
- d) Cumplir los requisitos específicos de selección definidos en el convenio con la Universidad a la que postula el estudiante, si los hubiere.
- e) Cumplir los requisitos adicionales mencionados en el artículo sexto.

Art. 8°: Terminado el proceso de selección, cada Facultad o Escuela publicará un listado con los estudiantes que han sido seleccionados para participar en el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional el que será también enviado a la Dirección de Relaciones Internacionales.

Art. 9°: Los estudiantes seleccionados tendrán derecho a postular a uno o más de los beneficios que se establecen en el Reglamento de Beneficios para el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional.

Art. 10°: La Universidad de Talca entregará certificados a los estudiantes que hayan cumplido satisfactoriamente con las obligaciones establecidas en el artículo cuarto del Programa de Movilidad Estudiantil Internacional.

ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA

Art. 11°: La Dirección de Relaciones Internacionales publicará cada año en la agenda estudiantil las fechas de convocatoria, la lista actualizada de los convenios de intercambio vigentes y sitios web donde los estudiantes puedan obtener la información sobre los programas académicos de las universidades de su interés.

Art. 12°: La Dirección de Relaciones Internacionales administrará los recursos financieros disponibles para la ejecución del Programa de Movilidad Estudiantil Internacional.

Art. 13°: La Dirección de Relaciones Internacionales gestionará el proceso de postulación del alumno seleccionado a la universidad de destino. Además, informará y asesorará a los alumnos en sus trámites de inmigración, pasajes y alojamiento, entre otros, durante todo el proceso que va desde la postulación hasta su regreso a la Universidad de Talca. La Dirección de Relaciones Internacionales será la encargada de solicitar la resolución interna de la movilidad del estudiante seleccionado.

ANEXO 2

BENEFICIOS PARA EL PROGRAMA DE MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL (Resolución N° 358 del 27 de Mayo de 2005, según Acuerdo N° 740 del Consejo Académico)

Los estudiantes seleccionados por el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional de la Universidad de Talca tendrán derecho a postular a los beneficios considerados por los siguientes programas: DAAD-Universidad de Talca, CINDA, UMAP, Juan Ignacio Molina y otros que se establezcan.

CRÉDITO INSTITUCIONAL

Art. 14°: El crédito institucional corresponde a un monto de dinero que la Universidad presta a un estudiantes con una tasa de interés y períodos de gracia preferentes, los que son definidos anualmente por la Vicerrectoría de Administración y Finanzas de la Universidad.

Art. 15°: La asignación del monto de este crédito será responsabilidad de una comisión *ad hoc*, integrada por dos Decanos, designados por el Consejo Académico, el Vicerrector de Asuntos Estudiantiles y el Vicerrector Académico, o sus respectivos representantes. La Dirección de Relaciones Internacionales actuará como Secretaría Ejecutiva de esta comisión.

Art. 16°: Los criterios de selección serán la disponibilidad de recursos financieros de la Universidad de Talca y las características de la estadía en el país de destino (ciudad, costos de vida, tiempo de permanencia, etc.).

BECA “JUAN IGNACIO MOLINA”

Art. 17°: La beca “Juan Ignacio Molina” consiste en un pasaje de ida y vuelta al país de la universidad de destino, más una ayuda económica y la posibilidad de optar a un crédito institucional. Anualmente, la Universidad de Talca establecerá el número de becas a otorgar.



Art. 18º: La asignación de la beca “Juan Ignacio Molina” se realizará sobre la base de la excelencia académica de los candidatos y será responsabilidad de una comisión *ad hoc*, integrada por dos Decanos, designados por el Consejo Académico, el Vicerrector de Asuntos Estudiantiles y el Vicerrector Académico, o sus respectivos representantes. La Dirección de Relaciones Internacionales actuará como Secretaría Ejecutiva de esta comisión.

BECA “INTEGRACIÓN REGIONAL”

Art. 19º: La beca “Integración Regional” consiste en una ayuda económica complementaria que se otorga a estudiantes seleccionados en el Programa de Movilidad Estudiantil Internacional dentro de Latinoamérica.

Art. 20º: La Dirección de Relaciones Internacionales informará a los estudiantes el resultado de las postulaciones a los diferentes beneficios que otorga la Universidad de Talca.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL Y LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL EN LA UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA

JEANNIE H. CAICEDO*

I. CONCEPTUALIZACIÓN

En la Universidad del Norte se concibe la dimensión internacional como un proceso cultural de internacionalización de la institución en sus aspectos fundamentales de docencia, investigación y extensión.

Se aspira a que los miembros de la comunidad universitaria internalicen y hagan parte de su cotidianidad las características de la cultura internacional y produzcan el impacto esperado.

Se pretende que la dimensión internacional sea el sello que caracterice a los estudiantes de la Universidad del Norte, la labor de sus profesores, funcionarios y egresados, lo cual permitirá insertarse de forma cada vez más efectiva e idónea en la sociedad del conocimiento.

En este contexto la Oficina de Cooperación Internacional (OCI) es una dependencia de servicio que tiene como objetivo brindar el apoyo necesario al área académica, para la internacionalización de la institución, mediante la permanente búsqueda de oportunidades de intercambio académico, cultural y científico y la constante labor de cooperación con organismos internacionales, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes de la Universidad del Norte, al fortalecimiento del nivel académico de los docentes y teniendo como meta el reconocimiento y posicionamiento de la institución a nivel internacional. La OCI se convierte así en el ente que promueve, apoya y gestiona la acción internacional para lograr el enlace de nuestra institución con el mundo.

* Directora, Cooperación Internacional de la Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

II. MODELO DE INTERNACIONALIZACIÓN

2.1 Estructura

La internacionalización de la Universidad trasciende a todas sus actividades, por esto su ejecución es una labor de todos y cada uno de los protagonistas del proceso educativo. Entendida de esta manera, la “Dimensión Internacional” está concebida como un sistema, conformado por la Rectoría, Vicerrectoría Académica, Secretaría Académica, Comité de Cooperadores Internacionales, la OCI, las divisiones y áreas académicas, los institutos y demás dependencias, que mediante el trabajo en equipo buscan lograr una mayor fortaleza para desarrollar la actividad de investigación, docencia y extensión, y dar respuestas estructurales a las necesidades de la globalización, a través del modelo de internacionalización que se muestra en el gráfico N° 1.

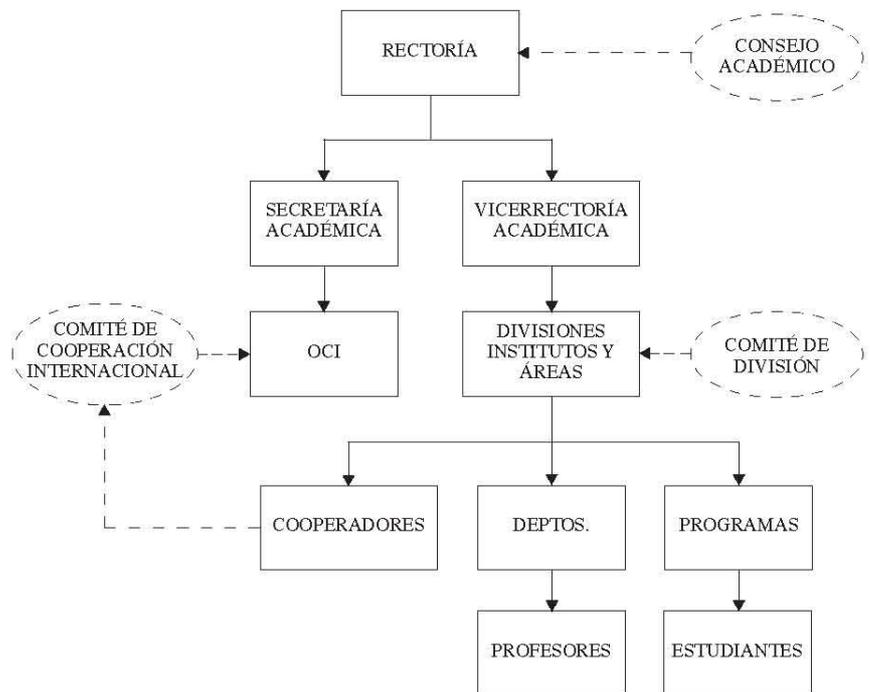
Las relaciones internacionales propician la construcción de programas de movilidad interuniversitaria, redes de investigación, programas de cooperación entre organismos y por ende abren un espacio determinante para el desarrollo. El modelo contempla no solo estos aspectos, sino un grado mayor de responsabilidad y compromiso para la internacionalización de la Universidad.

Con el fin de responder a los retos que plantea la internacionalización, se propuso la formación de facilitadores, quienes serán llamados en adelante cooperadores. Estos administrativos/académicos están capacitados para desarrollar un liderazgo en el manejo de las relaciones internacionales y de las comunicaciones.

Los cooperadores son el enlace entre las divisiones y áreas académicas, los institutos y demás dependencias. La OCI mantiene entre ellos una constante comunicación que permite mostrar avances y medir resultados para lograr así una sinergia que conlleve a la internacionalización de la institución.

El modelo del Gráfico N° 1 propone una estructura que parte de la rectoría hasta llegar a los estudiantes, mediante la elaboración de un plan de actividades que prevea una óptima participación de los miembros de la comunidad universitaria en las actividades académicas de carácter internacional.

GRÁFICO N° 1



2.2 Principales funciones

A continuación se describen las funciones de cada uno de los componentes del modelo

Secretaría Académica

La Secretaría Académica dirige la implementación de la política de internacionalización bajo la supervisión de la Rectoría. Entre sus principales funciones se encuentran:

- Proponer políticas y lineamientos para el fortalecimiento de la dimensión internacional.
- Fijar políticas para hacer presencia en el medio internacional y lograr mayor participación e intercambios con universidades extranjeras.
- Presidir y coordinar la comisión de la dimensión internacional del plan de desarrollo institucional y el Comité de Cooperación Internacional.
- Coadyuvar en el diseño de proyectos especiales internacionales que propendan por el fortalecimiento de la academia.



Oficina de Cooperación Internacional

La OCI es el puente entre la comunidad universitaria y la actividad internacional. Promueve, fomenta y gestiona programas y proyectos.

Entre sus principales funciones se encuentran:

- Gestionar ante entidades, organizaciones e instituciones extranjeras las oportunidades de cooperación y financiación de la actividad internacional de la Universidad.
- Ejecutar las actividades internacionales de la universidad.
- Gestionar la movilidad estudiantil y apoyar la movilidad profesoral.
- Fomentar una cultura internacional en la comunidad Universitaria.
- Fomentar el desarrollo de nuevos programas y proyectos de carácter internacional.
- Coordinar el Comité de Cooperación Internacional.
- Promocionar y divulgar la convocatoria de becas y estudios en el exterior.

Comité de Cooperación Internacional

Es el organismo encargado de promover la participación activa del área académica en la consecución de los objetivos de internacionalización de la institución.

Entre sus principales funciones se encuentran:

- Velar por el cumplimiento de los planes de internacionalización de las divisiones, áreas académicas e institutos.
- Orientar y apoyar a los decanos, directores de programa y jefes de departamento en el cumplimiento del plan de internacionalización de su área.
- Proponer políticas para el fortalecimiento de las relaciones internacionales.

Decanaturas, directores de institutos y jefes de áreas

Objetivo: Lograr la institucionalización del modelo de organización y gestión de la cooperación internacional.

Entre las principales funciones se encuentran:

- Elaborar, ejecutar y evaluar el plan de internacionalización de su área.
- Fomentar la participación de sus profesores en redes internacionales interuniversitarias con acciones concretas de investigación científica entre pares internacionales.
- Promover la movilidad profesoral y movilidad estudiantil.
- Impulsar proyectos y programas internacionales.



Cooperadores internacionales

Los cooperadores internacionales son designados por el rector y se encargan de facilitar el proceso de internacionalización en cada una de sus áreas.

Entre las principales funciones se encuentran:

- Estimular y apoyar el desarrollo de actividades internacionales de su dependencia.
- Centralizar las estadísticas de la actividad internacional de su División/ Área Académica e Institutos.

2.3 Comités Internacionales UNINORTE

Son los organismos encargados de promover la participación activa del área académica en la consecución de los objetivos de internacionalización de la institución proyectadas hacia las áreas geográficas correspondientes de cada Comité existente.

Comité Francia, Comité Alemania, Comité Canadá, Comité Estados Unidos, Comité España y Comité Latinoamérica.

Entre sus funciones se encuentran:

- Velar por el cumplimiento de los planes de internacionalización de las Divisiones, Áreas Académicas e Institutos.
- Orientar y apoyar a los decanos, directores de programa y jefes de departamento en el cumplimiento del plan de internacionalización de su área.
- Fortalecer la comunicación interna de carácter internacional.
- Proponer políticas para el fortalecimiento de las relaciones internacionales.

Los miembros de cada Comité Internacional son los encargados de facilitar el proceso de internacionalización en cada una de sus áreas encaminado a la consecución de objetivos específicos por cada país respectivo.

Entre las funciones de los miembros de los comités se encuentran:

- Estimular y apoyar el desarrollo de actividades internacionales de su dependencia.
- Recibir retroalimentación por parte de estudiantes y profesores y canalizarla a través de la OCI.
- Mantener una constante comunicación con la OCI.

Cada Comité Internacional estará encabezado por un coordinador. Entre sus principales funciones se encuentra:

- Proponer estrategias de impacto que permitan alcanzar los objetivos de internacionalización de la institución

- Dirigir la elaboración y presentación del Plan de Acción por país respectivo a nivel institucional
- Evaluar la planeación y la gestión del Comité por medio de los indicadores de gestión previamente establecidos por la Vicerrectoría Académica.
- Realizar seguimiento a los acuerdos de cooperación existentes entre la Universidad del Norte e instituciones en el país que se encuentra liderando.

III. ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

A continuación se relacionan las estrategias de internacionalización que son implementadas en la Universidad del Norte:

Programas Académicos:	Programa de Movilidad Estudiantil Estudios de Otras Lenguas Estudiantes Internacionales Programa de Movilidad Profesoral Programas de Doble y Múltiples Titulaciones Conferencistas y Profesores Visitantes Convenios Internacionales
Colaboración Investigativa y Académica:	Proyectos de Investigación Conjuntos Conferencias y Seminarios Internacionales Producción Intelectual Convenios Internacionales de Investigación Programas de Intercambio Investigativo Pares Internacionales de Investigación
Relaciones Externas:	Proyectos con organismos internacionales Alianzas y redes internacionales
Extracurriculares:	Asociación Cooperación Internacional Programas Internacionales Institucionales: Cátedra Europa, Cátedra Fulbright, Canadá Days, Cátedra Colombia Internacional, Cátedra de las Américas
Organizacionales:	Compromiso Directivo Participación activa del personal docente y administrativo. Articulación de las políticas, acciones y metas de la internacionalización. Reconocimiento de la Dimensión Internacional en el Plan de Desarrollo y los planes de acción estratégicos y por divisiones académicas. Estructura orgánica de la Dimensión Internacional
Servicios:	Servicios de apoyo para los estudiantiles entrantes y salientes a través del Centro de Consejería de la Oficina de Cooperación Internacional. Servicios de Consejería Académica Internacional para la Comunidad Universitaria (estudiantes, docentes, egresados). Oficina de Gestión y Desarrollo Académico (Desarrollo Profesoral).



IV. INDICADORES DE ACTIVIDAD INTERNACIONAL

A nivel institucional se creó un sistema de indicadores que son utilizados para la evaluación y seguimiento de la actividad internacional en la Universidad del Norte. A continuación se relacionan algunos indicadores:

- Número de convenios internacionales
- Número de estudiantes participando en programas de movilidad estudiantil
- Participación de profesores uninorteños en eventos internacionales
- Número de visitantes extranjeros
- Número de investigaciones realizadas en conjunto con instituciones internacionales
- Producción intelectual de investigadores publicada internacionalmente.
- Actividades de extensión realizadas en el exterior
- Redes internacionales activas
- Porcentaje de profesores que dominan un segundo idioma
- Porcentaje de profesores participando en un plan de mejoramiento en nuestro Instituto de Idiomas

V. MOVILIDAD ESTUDIANTIL EN PROGRAMAS INTERNACIONALES

Existen en la Universidad del Norte cinco programas internacionales de movilidad estudiantil entre los cuales se pueden señalar:

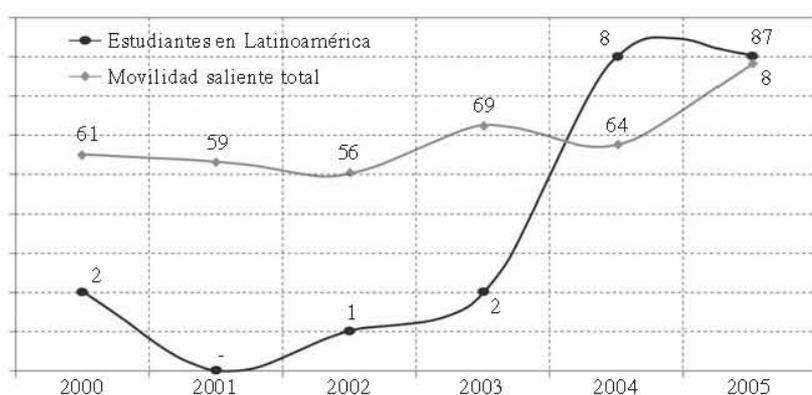
- Intercambio Académico: Este programa es equivalente a cursar asignaturas del plan de estudios en una institución extranjera (por uno o dos semestres) con la cual se mantienen vínculos de cooperación a través de los convenios bilaterales y multilaterales.
- Titulaciones Múltiples: Este programa consiste en la posibilidad de obtener un título (pregrado o postgrado) en la Universidad del Norte y en otra institución extranjera con la que se tiene convenio.
- Práctica Empresarial y Rotaciones: Las prácticas empresariales internacionales corresponden a una asignatura dentro del plan de estudios de algunos de los programas académicos de la Universidad del Norte, que permite a los estudiantes trabajar en otro país.
La movilidad para estudiantes de Medicina consiste en cursar asignaturas, hacer rotaciones o el internado en universidades extranjeras con las cuales se mantienen vínculos de cooperación.
- Inmersión en Idioma: Los estudiantes tienen la posibilidad de perfeccionar el idioma o aprender una segunda lengua como opción de Práctica Empresarial. El intercambio puede ser realizado en los centros de idiomas de cualquiera de las universidades extranjeras con las cuales se mantienen vínculos de cooperación o en cualquier instituto de enseñanza de idiomas privado que el estudiante elija y que se encuentre avalado por la Universidad del Norte.

- Pasantía Investigativa: Es una estancia corta de investigación en una institución extranjera con un tutor que se encargará del seguimiento de la investigación. Esta instancia puede ser reconocida por alguna asignatura o por parte de la investigación del proyecto de grado.

CUADRO N° 1
UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA
MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE

	2000		2001		2002		2003		2004		2005		Total	
	Nº	%	Nº	%										
Estados Unidos	24	39	20	34	21	38	29	42	22	34	20	23	136	34,3
España	15	25	15	25	17	30	17	25	17	27	13	15	94	23,7
Francia	7	11	9	15	1	2	5	7	5	8	27	31	54	13,6
Canadá	3	5	6	10	3	5	-	-	1	2	7	8	20	5,1
Alemania	3	5	1	2	8	14	9	13	6	9	3	3	30	7,6
México	-	-	-	-	1	2	1	1	1	2	-	-	3	0,8
Argentina	1	2	-	-	-	-	-	-	2	3	2	2	5	1,3
Venezuela	1	2	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	3	0,8
Chile	-	-	-	-	-	-	1	1	1	2	3	3	5	1,3
Panamá	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	2	0,5
Rep. Dominicana	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	1	0,3
Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	2	0,5
Suecia	7	11	7	12	5	9	7	10	1	2	-	-	27	6,8
Finlandia	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,3
Italia	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	1	0,3
Reino Unido	-	-	-	-	-	-	-	-	2	3	5	6	7	1,8
Australia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	0,3
Portugal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	0,3
India	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	1	0,3
Suiza	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1	1	2	0,5
Total (20 países)	61	100	59	100	56	100	69	100	64	100	87	100	396	100,0
Latinoamérica	2	3	-	0	1	2	2	3	8	13	8	9	21	5,3

GRÁFICO N° 2
UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA
MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE (2000-2005)

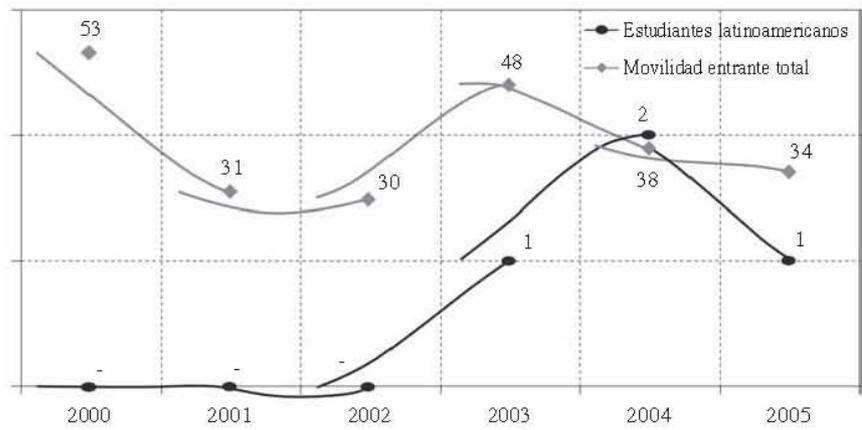


Nota: 396 estudiantes en 20 países.

CUADRO N° 2
UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA
MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE

	2000		2001		2002		2003		2004		2005		Total	
	N°	%	N°	%										
Estados Unidos	1	2	-	-	-	-	9	19	10	26	8	24	28	12,0
Canadá	-	-	-	-	-	-	2	4	1	3	-	-	3	1,3
Alemania	1	2	3	10	2	7	6	13	6	16	9	26	27	11,5
España	3	6	5	16	6	20	1	2	1	3	4	12	20	8,5
Francia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	3	2	0,9
México	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	0,4
Perú	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	0,4
Venezuela	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	0,4
Brasil	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	1	0,4
Suecia	-	-	-	-	-	-	7	15	-	-	-	-	7	3,0
Reino Unido	-	-	1	3	-	-	2	4	1	3	-	-	4	1,7
Holanda	-	-	-	-	-	-	1	2	1	3	-	-	2	0,9
Suiza	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	0,4
Bélgica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	1	0,4
Jamaica	31	58	22	71	22	73	17	35	12	32	10	29	114	48,7
Bahamas	7	13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	3,0
Barbados	5	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	2,1
St. Kitts	5	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	2,1
Turquía	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	1	0,4
Israel	-	-	-	-	-	-	1	2	-	-	-	-	1	0,4
Líbano	-	-	-	-	-	-	1	2	1	3	-	-	2	0,9
Total (21 países)	53	100	31	100	30	100	48	100	38	100	34	100	234	100
Latinoamérica	-	-	-	-	-	-	1	2	2	5	1	3	4	2

GRÁFICO N° 3
 UNIVERSIDAD DEL NORTE, COLOMBIA
 MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE (2000-2005)



Nota: 234 estudiantes internacionales de 21 países.