





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

ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y EL POSTGRADO: EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS



Santiago de Chile, Marzo de 2013

Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de CINDA o de las universidades que representan.

Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria

ISBN:

Inscripción N°

Primera edición:

Marzo 2013

Dirección Ejecutiva:

Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia

Teléfono: 2234 1128

Fax: 2234 1117

<http://www.cinda.cl>

Santiago, Chile

Alfabetas Artes Gráficas

Carmen 1985

Fono Fax: 2364 9242

Santiago, Chile

INTRODUCCIÓN 9

PRIMERA PARTE:
ESTUDIOS SOBRE TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN
ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO EN LAS
UNIVERSIDADES CHILENAS 15

Conceptualización y algunos ejemplos de experiencias
internacionales sobre articulación entre pregrado y postgrado
María Zúñiga, Sandra Álvarez, Universidad de La Serena;
María Inés Solar, José Sánchez, Universidad de Concepción;
Gonzalo Fonseca, Universidad Católica de la Santísima
Concepción; Ricardo Herrera, Eduardo González, César
Castillo, Universidad de La Frontera; Mariela Casas, Álvaro
Poblete, Universidad de Los Lagos 17

Situación actual de la transición y articulación entre el pregrado
y postgrado en las universidades chilenas

Mario Báez, Jorge Lagos, Universidad de Tarapacá; Carlos
Pérez, Mireya Abarca, Sara Paredes, Universidad de
Antofagasta; María Adriana Audibert, Ana María Román, Lilian
Smith, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mauricio
Ponce, Fabiola Faúndez, Ana Gutiérrez, Universidad de Talca;
Roberto Saelzer, Universidad de Concepción; Rodrigo del Valle,
Paula Riquelme, Enriqueta Jara, Álvaro Ugueño, Universidad
Católica de Temuco; Luis Loncomilla, Nancy Ampuero,
Universidad Austral de Chile. 49

Hacia una propuesta de articulación entre pregrado y postgrado
en las universidades chilenas
Mario Letelier, Lorena López, Cristián Cuevas, Universidad de
Santiago de Chile; Mauricio Moreno, Universidad Católica de
la Santísima Concepción; Patricia Letelier, Flavio Valassina,
Universidad del Bío Bío; Elia Mella, Ximena Soto, Gabriela

<i>González, Virginia Alvarado, Anahí Cárcamo, Universidad de Magallanes.</i>	95
---	----

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS EJEMPLIFICADORAS SOBRE TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO EN LAS UNIVERSIDADES.

Experiencia del programa magíster en ciencias biomédica de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Talca: Avanzando hacia la transformación a magíster de continuidad. <i>Elba Leiva, Mónica Maldonado, Universidad de Talca</i>	163
La articulación en la escuela de posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú <i>Estrella Guerra Caminiti, Pontificia Universidad Católica del Perú.</i>	173
El pregrado y el postgrado en la Universidad Nacional del Santa América Odar, Julio Lecca, Miguel Ponce, Universidad Nacional de Santa - Perú	177
Articulación entre el pregrado y el posgrado en la Universidad San Pedro, Chimbote, Perú <i>Lidia M. Lizarزابuru, Universidad San Pedro, Chimbote – Perú.</i>	197
Formulación de perfiles de egreso en la educación superior. Un desafío pendiente. <i>Mario Letelier, Claudia Oliva, María José Sandoval, Universidad de Santiago de Chile.</i>	213
Marco conceptual e institucional para el aprendizaje a lo largo de la vida en las instituciones de educación superior chilenas <i>Carmen Paz Tapia, Rodrigo del Valle, Mónica Kaechele, Claudio Escobedo, Universidad Católica de Temuco.</i>	239

PRESENTACIÓN

El presente libro, que ponemos a disposición de la comunidad académica, es el decimoquinto de la serie de trabajos que ha desarrollado el Grupo Operativo de universidades chilenas coordinadas por CINDA¹, y que ha estado financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

El libro es el producto del trabajo desarrollado durante un año académico en el proyecto sobre “Transición y articulación entre pregrado y postgrado”, que culminó con el seminario internacional realizado en la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina, en noviembre de 2011. Dicho evento permitió recibir comentarios externos sobre el trabajo realizado en Chile por el Grupo Operativo y contrastar los resultados obtenidos con algunas experiencias internacionales. Los casos presentados en este libro muestran que si bien existe interés y preocupación por el tema, tanto en el país como en América Latina, las experiencias sistematizadas y evaluadas son aún escasas. Atendiendo al crecimiento del número de egresados del pregrado y al incremento de la oferta, cada vez más diversa, se puede sostener que el estudio y la sistematización de experiencias en este tema son ciertamente relevantes para el mundo académico y el desarrollo de políticas educacionales.

El proyecto que dio origen a este libro se organizó para el trabajo en tres subgrupos.

El primero de ellos estuvo focalizado en la formulación de un marco de referencia sobre la transición entre pregrado y postgrado a partir de la revisión

¹ El Grupo Operativo chileno de universidades coordinado por CINDA (GOP), está constituido de norte a sur por las siguientes universidades: 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 Católica de la Santísima Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad de Los Lagos, Universidad Austral de Chile y Universidad de Magallanes.

de la bibliografía sobre el tema en comento y del análisis de experiencias nacionales e internacionales, que permitieran generar nuevas ideas y fórmulas para la articulación y transición.

El segundo subgrupo estudió la situación que se presenta en la actualidad en las instituciones de educación superior chilenas, particularmente en las universidades del Consejo de Rectores que participan en el proyecto, en relación con la articulación y transición entre el pregrado y el postgrado.

El subgrupo tres estuvo abocado a preparar una propuesta para articular el pregrado y el postgrado y para facilitar y hacer más fluida la transición, resguardando los criterios de calidad.

La organización del trabajo realizado durante el proyecto está refrendada en la estructura del libro que se ha conformado en dos partes. En la primera parte, que da cuenta del trabajo del Grupo Operativo se incluyen artículos sobre el marco de referencia y experiencias internacionales, sobre los instrumentos de diagnóstico y las diversas experiencias de las universidades para hacer más expedita la transición, el término de pregrado y los estudios de postgrado. La segunda parte recoge algunas experiencias ejemplificadoras en las universidades chilenas y extranjeras con relación al tema.

Junto con entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público en general, CINDA espera contribuir al desarrollo tanto conceptual como práctico sobre el tema. Al mismo tiempo se deja constancia de los agradecimientos al Programa del Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación, a quienes participaron en la elaboración de los estudios, a los especialistas extranjeros que compartieron experiencias y a todos aquellos que, de una u otra forma, colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo.

La coordinación del Proyecto y la edición de este libro estuvieron a cargo del Dr. Luis Eduardo González Fiegehen, Director del Área de Políticas y Gestión Universitaria de CINDA apoyado por el Dr. Jorge Lagos. Además, se contó con la participación de un Comité Editorial conformado por Alejandra Contreras, Andrés Bernasconi, Daniela Torre, Gonzalo Puentes, María Etienne Irigoing, Mónica Jiménez y Oscar Espinoza, todos ellos destacados especialistas del área de educación superior.

MARÍA JOSÉ LEMAITRE
Directora Ejecutiva de CINDA

Santiago, Diciembre de 2012

INTRODUCCIÓN

El aumento de la matrícula en la educación de pregrado y el incremento de la complejidad en los procesos productivos, sumado a la necesidad de los países por generar más conocimiento científico y más innovación para fortalecer su desarrollo, ha redundado en una mayor demanda en la formación de científicos y personal altamente especializado. En consecuencia, el interés por el postgrado ha adquirido mayor preponderancia particularmente en América Latina. De ahí que una adecuada articulación con los estudios de pregrado es absolutamente necesaria.

A nivel mundial la educación superior está tendiendo a estructurarse en tres ciclos secuenciales. Un pregrado de dos ciclos, el primero de formación general y un segundo ciclo de formación científico-profesional que permite a los egresados su incorporación al campo laboral. Luego viene un tercer ciclo, nivel de formación más especializada, que puede ser de carácter aplicado y profesional, en el cual se encuentran los programas de especialización y las maestrías y doctorados profesionales, o bien los programas más orientados a la formación de investigadores través de las maestrías y doctorados de carácter científico.

Los antecedentes muestran que esta estructura de ciclos que ha estado vigente por mucho tiempo en el mundo anglosajón, y que se ha incorporado en Europa continental a partir de los acuerdos de los ministros de educación de la Sorbone (1998) y luego de Bolonia (1999)², no está adoptada en la región latinoamericana y particularmente en Chile donde subsiste el modelo napoleónico tradicional. Dicho modelo está estructurado en carreras profesionales que

² Reunión de Ministros de Educación de Europa (1998)
Declaración conjunta para la armonización del sistema de Educación superior europeo, Universidad de la Sorbona, París, 25 de mayo de 1998
Reunión de Ministros de Educación de Europa (1999)
El espacio Europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación superior reunidos en Bolonia, Bolonia, Italia, 19 de junio de 1999.

culminan con un título habilitante otorgado en general por las propias universidades y a veces con un grado de licenciatura que da cuenta de la formación académica del egresado y que permite continuar estudios de postgrado.

Por otra parte, los estudios de pregrado en la mayoría de las universidades públicas de la región latinoamericana son gratuitos, subsidiados, o reciben un fuerte apoyo de ayudas estudiantiles del Estado mediante crédito y becas. Por ello los gobiernos tienden a presionar a las universidades para que reduzcan la duración de los estudios de nivel de pregrado, toda vez que los estudios de especialización y postgrado son, en general, financiados por los propios participantes o por becas externas.

Además, cabe mencionar que existe conciencia en el mundo académico que la formación de postgrado constituye un aporte fundamental para la construcción y desarrollo del conocimiento de un país. Asimismo, en el ámbito laboral los estudios de cuarto nivel sirven a los egresados para mejorar sus condiciones de incorporación al trabajo. No obstante, la creación de nuevos programas en las universidades obedece más bien a la satisfacción de las demandas por matrícula, a la influencia de académicos que han alcanzado cierta relevancia en una disciplina, o a criterios de autofinanciamiento, más que a un análisis más riguroso de los requerimientos científicos, sociales y productivos de los países.

Frente a toda esta situación se observan que son escasas las políticas nacionales, los criterios generales y las normativas que permitan orientar y ordenar la estructura de los sistemas de educación superior en los países de la región latinoamericana con miras a hacerlos más relevantes y pertinentes al desarrollo económico y el bienestar social.

En el contexto que se ha mencionado, el plantearse una adecuada articulación que haga más fluida la transición entre el pregrado y el postgrado resulta ciertamente complejo y desafiante. Ello además justifica el hecho que si bien existen experiencias en este ámbito, ellas son aún escasas en el marco de las más de diez mil instituciones de educación superior que existen en América Latina³. De ahí la relevancia de mostrar algunas experiencias significativas que den cuenta de los logros y las dificultades para mejorar el flujo entre el pregrado y el postgrado y que sirvan de derroteros para las nuevas iniciativas que se generen a futuro en la región.

Uno de los aspectos que han surgido en el debate para la articulación entre el pregrado y el postgrado es el sentido ético de la creación de nuevos programas de postgrado, de modo de responder a las interrogantes de por qué y para qué un estudiante de pregrado debe continuar estudios de postgrado. Es necesario también definir cuál debe ser la orientación de los mismos para que el desempeño del egresado tenga no tan solo relevancia en lo personal, sino una proyección científica y social en consonancia con el rol que le corresponde a

³ Al año 2010 se contabiliza en América Latina 10.450 instituciones de educación superior de las cuales 3.864 eran universidades. Entre ellas 1.319 públicas y 2.545 privadas. Ver CINDA 2011. Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Santiago de Chile. RIL Editores. Tabla B1.1 página 115.

la universidad con su entorno. En ese sentido la universidad debe resguardar y equilibrar una doble finalidad. Por una parte el desarrollo científico tecnológico del país y por otra dar respuesta a las necesidades del sector productivo de contar con recursos humanos altamente capacitados.

Para definir los procesos y mecanismos de la transición entre el pregrado y el postgrado se plantea la necesidad de definir con mayor precisión qué se entiende por pregrado y qué es el postgrado, en el marco de estructuras curriculares cada vez más complejas, las cuales han llevado a la UNESCO a establecer una clasificación normalizada (Clasificación Internacional Normalizada de Educación, CINE) con criterios más flexibles en la cual los estudios postsecundarios comprenden cuatro niveles:

- CINE 5: De estudios terciarios de ciclo corto en que la duración de los programas puede variar entre dos y tres años⁴;
- CINE 6: De estudios de licenciatura o equivalentes en la cual la duración de los programas puede variar entre tres y cuatro o más años a partir del nivel CINE 3 y entre uno a dos años a partir de otro programa del nivel CINE 6;
- CINE 7: Estudios de maestría o equivalentes en que la duración de los programas puede variar entre uno y tres años a partir del nivel CINE 6 o puede extenderse entre cinco y siete años a partir del nivel CINE 3; y
- CINE 8: Estudios de doctorado o equivalentes en que los programas tienen una duración típica de al menos tres años posterior al CINE 7, aunque esta puede ser mayor⁵.

Al respecto el nivel de pregrado que en general permite la transición al postgrado la UNESCO aclara que *“Con frecuencia, los programas de nivel CINE 6, ‘licenciatura o equivalente’, están destinados a impartir conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias (nivel medio de complejidad o intensidad de los contenidos académicos) que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, los programas de este nivel son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior... Los programas de este nivel no requieren necesariamente desarrollar una tesis o proyecto de investigación aunque, de ser este el caso,*

⁴ Los programas clasificados en el nivel CINE 5 reciben distintas denominaciones en los diversos países, por ejemplo, educación técnica (superior), master craftsman programme, junior college education, technician o advanced/higher vocational training, associate degree o programas bac + 2. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “terciaria de ciclo corto” para denominar al nivel CINE 5. Unesco (2011) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, París, Francia. Página 46.

⁵ Unesco (2011) Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. Página 18.

no sería tan avanzado como uno de nivel CINE 7 u 8, o el estudiante recibiría más orientación o tendría un menor grado de independencia que aquellos en programas de nivel CINE 7 u 8”.

En síntesis, los criterios para clasificar los programas de este nivel son: a) Contenido esencialmente teórico y/o profesional, b) Requisitos de ingreso, c) Duración acumulada mínima del programa, y d) Posición en la estructura nacional de títulos y certificaciones⁶.

En cuanto al nivel 7 de Maestría o equivalente, que es el nivel al cual por lo general se accede a partir del pregrado, la UNESCO señala que: *“suelen tener como principal objetivo impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado. Se caracterizan por ser esencialmente teóricos –si bien pueden incluir un componente práctico– y por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o en las mejores prácticas profesionales”*⁷. Tradicionalmente, este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior. Los programas de este nivel pueden requerir la finalización de tesis o proyectos de investigación más avanzados que los de nivel CINE 6 pero menos avanzados que los de nivel CINE 8. Habitualmente, el ingreso a programas de nivel CINE 7 que preparan para un segundo o siguiente título requiere la conclusión de un programa de nivel CINE 6 o 7.

En el caso de programas largos que preparan para un primer título equivalente a un nivel de maestría, se exige como requisito de ingreso la conclusión exitosa de un programa de nivel CINE 3 o 4 que de acceso a la educación terciaria. El ingreso a programas impartidos en estos niveles puede depender de la selección de materias de estudio y/o las calificaciones obtenidas en los niveles CINE 3 y/o 4. Adicionalmente, podría ser necesario aprobar un examen de admisión. Asimismo, el contenido de los programas de nivel CINE 7 es significativamente más complejo que el contenido de los programas de nivel CINE 6 y suele ser más especializado⁸.

En relación con la transición la Unesco señala que *“Una vez cursados los programas de nivel CINE 6, el estudiante puede continuar su educación en el nivel CINE 7 (maestría o equivalente) si bien no todos los programas de nivel CINE 6 dan acceso al nivel CINE 7. Normalmente, los programas de nivel CINE 6 no dan acceso directo al nivel CINE 8 (doctorado o equivalente). Luego agrega: ‘En términos de educación terciaria, la transición entre programas no siempre es clara y podría darse la posibilidad de combinar programas y transferir créditos de un programa a otro’...”* Por ejemplo, los créditos obtenidos en un programa de nivel CINE 5 pueden reducir el número de

⁶ UNESCO *op. cit.* página 50.

⁷ *Ibidem* página 55.

⁸ *Ibidem* página 55.

créditos o el tiempo de estudio requerido para finalizar un programa de nivel CINE 6. Algunos sistemas educativos permiten que el estudiante se traslade o cambie a un programa de nivel CINE 6 después de la conclusión de un programa de nivel CINE 5, hecho que puede reducir el tiempo que este requerirá para finalizar dicho programa. Otros estudiantes pueden ingresar directamente a un programa de nivel CINE 6 ó 7 desde el nivel CINE 3⁹.

Por otra parte para establecer una transición en forma propicia y adecuada se requiere que existan definiciones tanto de perfiles de egreso de las carreras del pregrado como de ingreso de los programas de postgrado. En este plano se ha avanzado bastante sobre todo en cuanto a los perfiles de egreso, no así en relación con los perfiles de ingreso que se reducen, en la mayoría de los casos, a un conjunto relativamente amplio de condiciones de admisión.

Para que los procesos de transición entre pregrado y postgrado funcionen bien es necesario que exista una cierta flexibilidad entre los ciclos formativos, de modo que puedan reconocerse de manera expedita los estudios anteriores, sin que por ello se afecte las calidad y las exigencias que son indispensables. Este requerimiento resulta en general poco factible cuando en el pregrado se tiene una concepción de carreras que son terminales y no están pensadas en el marco de un aprendizaje a lo largo de la vida, que conduzca a una permanente actualización de los científicos y profesionales. Como consecuencia de este enfoque se suelen tener planes y programas de estudio que intentan incorporar varias especializaciones dentro del pregrado mediante currículos sobrecargados y consecuentemente rígidos. Una mirada distinta obligaría a pensar en modelos curriculares más cohesionados y con una perspectiva de continuidad. En este sentido una articulación adecuadamente normada puede ser un excelente vehículo o guía orientadora para promover e instaurar un modelo de educación permanente para la formación universitaria.

La articulación entre el pregrado y el postgrado se puede manifestar en varios frentes además del académico, como son el del financiamiento, el de gobierno y el normativo. La realidad muestra que en la mayoría de los países de la región latinoamericana se ha trabajado en relativamente todos esos frentes y que se requiere intervenir simultáneamente en varios de ellos para lograr un sistema de articulación, ordenado y eficiente.

Entre otros aspectos que muestran las experiencias es que falta una mayor regulación tanto a nivel institucional como en términos nacionales. Asimismo, se observa que los sistemas de regulación existentes son muy diferentes de un país a otro, particularmente en términos de los procesos de aseguramiento de la calidad y la acreditación, ya que hay países en América Latina donde algunos de estos procesos son aún incipientes. Al respecto cabe señalar que, si bien la existencia de la articulación no es en sí un criterio de calidad, en caso que exista debe hacerse con estándares de altas exigencias. En esa línea sería necesario también trabajar en la preparación de las agencias acreditadoras para que realicen adecuadamente su función de aseguramiento de la calidad.

⁹ Ibid página 46.

Desde una perspectiva más amplia se puede señalar que el tema de la transición entre el pregrado y el postgrado debiera darse en torno a un marco nacional de cualificaciones, que en todos los niveles del sistema educativo, tanto formal como no formal, permitiera el reconocimiento de los estudios y de la experiencia previa para avanzar en la trayectoria del desarrollo personal y laboral de una persona a lo largo de su vida activa.

Sobre la base de los trabajos y experiencias que se muestran en este libro se puede concluir en la necesidad de avanzar en la teorización sobre el tema, de modo de poder identificar mejor las debilidades y problemas, con todas sus aristas, analizar los riesgos y desafíos para articulación, de modo de lograr un proceso armónico, coherente, pertinente y de calidad. Se requiere en consecuencia promover la reflexión y la investigación para que permita que se tomen decisiones informadas y relevantes, no solo referidas a la estructura y los resultados, sino también a los procesos y a los mecanismos.

Desde el punto de vista conceptual la articulación entre el pregrado y el postgrado debe hacerse con una perspectiva de educación permanente, lo cual implica no solo mirar la transición entre estos niveles particulares de la educación superior, sino con una perspectiva más amplia y comprehensiva de todo el sistema educacional.

El plantearse un incremento de la articulación entre el pre y el postgrado necesariamente conduce a un replanteamiento de la estructura curricular. Ello implica especificar, definir y normar con mayor precisión los niveles en especial de la educación postsecundaria. Por ejemplo, es necesario definir las especificaciones para caracterizar las orientaciones de los postgrados tanto académicos como profesionales y sus requerimientos de formación, para lo cual se cuenta con los aportes que ha realizado la UNESCO.

Las innovaciones de la estructura curricular que se han planteado recientemente en Europa sugieren revisar la orientación profesionalizante que ha caracterizado a la educación superior de la región y la situación del grado de licenciado, fortaleciendo el enfoque de una progresión basada en ciclos consecutivos. De igual manera tanto lo realizado en la región como en otros continentes puede servir de ejemplo para reorganizar los sistemas de educación superior y programar postgrados que resulten pertinentes a las necesidades de cada país, vinculándolos más a las demandas del desarrollo económico y social.

En la misma línea sería altamente positivo el lograr establecer un marco nacional de cualificaciones con participación del Estado, las instituciones educacionales y otros actores relevantes, en el cual se incorporara la articulación como una condición básica para facilitar el flujo entre un nivel y otro.

Otro aspecto que es necesario revisar es lo referido a las definiciones de los perfiles de ingreso y de egreso del pre y del postgrado, de modo de ordenar mejor la continuidad de los estudios. Además, se requiere propiciar las condiciones y normativas al interior de las universidades, que posibiliten la articulación.

En paralelo con lo señalado es necesario sentar bases de articulación mediante la estructuración de currículo con un mayor grado de flexibilidad y de incorporar los sistemas de créditos transferibles para medir la carga académica, lo cual facilita la movilidad entre los ciclos formativos.

Primera parte:
ESTUDIOS SOBRE TRANSICIÓN Y
ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y
POSTGRADO EN LAS UNIVERSIDADES
CHILENAS



CONCEPTUALIZACIÓN Y ALGUNOS EJEMPLOS DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES SOBRE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO

MARÍA INÉS SOLAR^{10*}

JOSÉ SÁNCHEZ*

MARÍA ZÚÑIGA*

SANDRA ÁLVAREZ*

RICARDO HERRERA*

EDUARDO GONZÁLEZ*

CÉSAR CASTILLO*

MARIELA CASAS

ÁLVARO POBLETE*

GONZALO FONSECA*

INTRODUCCIÓN

La articulación entre el pregrado y postgrado debe ser necesariamente concebido de una contribución que va desde el nivel preescolar hasta el postdoctorado. Por otra parte, el sistema educacional tiene un valor social intrínseco que se refleja en una población mejor preparada, un mayor bienestar material y mayor cohesión social, lo cual genera un interés por prolongar los estudios. Asimismo, el promedio de educación se considera típicamente un indicador clave del desarrollo humano de un país. En los países que han estado o están en ascenso en el camino del desarrollo, la educación tiene un papel crítico, tanto para mejorar las habilidades y capacidades productivas como para promover la integración y la movilidad social. El progreso tecnológico está directamente ligado a la investigación científica y, por lo tanto, a la formación de científicos y analistas simbólicos, formados principalmente en las universidades y centros académicos que generan la mayor proporción del total de la investigación que se realiza en los países en desarrollo. En América Latina, la gran mayoría de los proyectos de investigación y desarrollo es financiada o efectuada por las instituciones del Estado, con más de 75% de la matrícula total de estudiantes de posgrado y 80% del total de investigadores, en promedio¹¹.

^{10*} María Inés Solar, José Sánchez, Universidad de Concepción; María Zúñiga, Sandra Álvarez, Universidad de La Serena; Ricardo Herrera; Eduardo González, César Castillo, Universidad de La Frontera; Mariela Casas, Álvaro Poblete, Universidad de Los Lagos; Gonzalo Fonseca, Universidad Católica de la Santísima Concepción.

* El presente texto alude, bajo el término de universidades tradicionales, a las universidades adscritas al CRUCH, en donde se encuentran universidades “públicas” o “estatales” y privadas, con aportes del Estado.

¹¹ Tunnermann, Carlos (2003), La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XX, Colección UDUAL, N° 13, Unión de Universidades de América Latina.

En las últimas décadas, en Chile, se observa un mayor desarrollo de la investigación científica y tecnológica, fundamentalmente, en las universidades tradicionales, adscritas al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), lo que ha permitido avanzar en competitividad de la estructura productiva y el desarrollo económico de largo plazo. La contribución de las universidades tradicionales principalmente las adscritas al CRUCH, en su condición de contar con soporte del Estado, focalizan su misión en el desarrollo científico, social cultural y político del país, traducándose en programas de investigación, que a su vez han permitido sustentar la formación de recursos humanos del nivel de postgrado.

En la línea de la transición entre el pregrado y el postgrado cabe señalar que un principio fundamental del análisis de los aportes de los programas de postgrado al crecimiento y desarrollo de los países, es el que refiere a la inversión y aplicación del progreso científico y tecnológico para modernizar sus procesos productivos. Para lograrlo, se deben dedicar más recursos para expandir y mejorar cuatro elementos claves de los sistemas de innovación: a) la infraestructura científica; b) la oferta de personal de investigación altamente calificado; c) una estrecha y funcional vinculación entre los centros de investigación y las empresas productivas; d) la posible continuidad entre pregrado y postgrado en la perspectiva de la educación permanente. En otras palabras, los gobiernos interesados en incrementar el crecimiento potencial de sus economías y el desarrollo social de mayores sectores de la población deben esforzarse para mejorar los capitales locales –físico y humano–, que puedan realizar investigación y crear las condiciones para asegurar que los centros de ciencia y tecnología tengan vínculos relevantes, efectivos y eficientes con los distintos sectores sociales locales.

Esta situación actual ha requerido poner especial atención a la revalorización de los ciclos formativos y en la necesidad de articularlos, en el bien entendido de una educación para toda la vida. La mayor atención a este último aspecto podría permitir que la formación de capital humano avanzado también se pudiera realizar en los respectivos países.

Por lo tanto, promover el flujo de estudiantes del pre al postgrado e invertir en investigación puede acelerar la difusión que ayude a reducir la brecha tecnológica que opera como barrera al desarrollo.

En años recientes, el Banco Mundial y la UNESCO han comenzado a reconsiderar su foco exclusivo en la educación básica y están financiando proyectos y programas en los niveles secundario y terciario de los sistemas educativos¹². Los esfuerzos gubernamentales también se están refocalizando en promover la investigación y los programas de postgrado como elementos centrales del desarrollo de los países, teniendo una mayor conciencia del aporte económico al desarrollo de programas de I+D+i y su impacto en el desarrollo económico social y cultural.

¹² UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2006), *Global Education Digest 2006*, UNESCO-Institute for Statistics, Paris.

Lo señalado anteriormente muestra el inicio de un cambio profundo en la consideración de la educación superior por parte de las agencias internacionales y de los gobiernos. En años recientes se nota una importante preocupación acerca de la educación superior tanto de pregrado como de postgrado, como motor del desarrollo. Así por ejemplo, la UNESCO y el Banco Mundial han aunado esfuerzos para explorar mejor el rol de la educación superior en el desarrollo de los países (17). Estos análisis claramente se alejan de la mirada única del análisis de la tasa de retorno ya que amplían el marco de análisis a los grandes beneficios externos de la educación superior.

Afortunadamente, la investigación y las evidencias recientes señalan que la educación superior es no solo una determinante del incremento en los ingresos de las personas, sino que puede producir al mismo tiempo beneficios sociales, jugando un rol determinante en el desarrollo de los países. Además de los beneficios evidentes en términos de ayudar a construir una sociedad más equitativa, con más oportunidades de movilidad social; a través de los estudios de pregrado, la investigación y el postgrado, se ha comprobado que la educación superior construye conocimientos y tecnologías para el bienestar social. En relación con los beneficios que la investigación asociada a programas de postgrado tiene para la economía de un país, aparece pertinente mencionar el ejemplo alcanzado por la India en el escenario económico mundial como el resultado de décadas de esfuerzos exitosos para entregar una formación de postgrado de excelencia, especialmente en las áreas tecnológicas, a un gran contingente de su población.

Para monitorear este nuevo énfasis en el conocimiento superior y su rol en el desarrollo de los países, el mismo Banco Mundial ha creado el Índice de Economía del Conocimiento (KEI por su nombre en inglés). Este índice hace evaluaciones comparadas (*benchmarking*) del desempeño de los países en cuatro aspectos de la economía del conocimiento –el establecimiento de un clima favorable para el desarrollo del conocimiento dentro del régimen institucional y económico; educación, innovación y tecnologías de la información y comunicación (TICs)–. Los beneficios privados para los individuos están bien establecidos e incluyen mejores perspectivas de empleo, mejores ingresos y una mayor capacidad de ahorro e inversión. Estos beneficios pueden resultar en mejores accesos a los servicios públicos, mejorando la calidad de vida y por tanto productividad de éstos.

Un aspecto muy relacionado con lo anterior es el hecho de que la educación superior, especialmente aquella relacionada con la investigación y el postgrado, ayuda a las economías a ponerse al día con las sociedades tecnológicamente más avanzadas. Los egresados de programas de postgrado están más capacitados para hacer uso de esas tecnologías. Del mismo modo, tanto los estudiantes como los egresados de programas de postgrado, están más cercanos a desarrollar nuevas herramientas y habilidades por sí mismos. El conocimiento que desarrollan puede también ayudar a mejorar las habilidades y comprensiones de aquellos que no tienen acceso a estos niveles superiores de formación y puede generar emprendimientos más allá de los mercados laborales tradicionales. En esa perspectiva, la investigación y los estudios de postgrado traen consigo otros beneficios sociales tales como el incremento de

masa crítica para el diseño e implementación de políticas públicas en un ecosistema más favorable al desarrollo. Ello justifica el creciente interés de los egresados del pregrado por continuar los estudios de cuarto nivel.

En esta perspectiva de mayor reconocimiento al valor de la construcción de conocimiento y los procesos de formación al más alto nivel, es justo reconocer que principalmente las universidades tradicionales, en Chile, son las instituciones en las que se forman los profesionales y se realiza la mayor parte de la investigación y el desarrollo científico y tecnológico, creando espacios reconocidos de programas diversos.

En los países plenamente industrializados, las actividades de investigación y desarrollo se efectúan principalmente como colaboraciones entre universidades y los departamentos de desarrollo tecnológico de las empresas, tanto públicas como privadas. Pero quizá la mayor diferencia en esta materia, entre naciones desarrolladas y subdesarrolladas, está fundada en la naturaleza y relevancia de sus vínculos entre las universidades y el sector productivo local. En efecto, en Chile y en Latinoamérica en general, tales vínculos son débiles, con escasa relación entre la agenda de investigación de las universidades y las necesidades, las presiones técnicas para reducir costos o para innovar, de parte de las empresas. Corregir esta deficiencia requerirá una intervención sistemática de los gobiernos.

De cualquier manera, para que Chile tenga éxito en la búsqueda de un alto crecimiento económico basado en el comercio internacional de bienes y servicios intensivos en conocimiento, debe reforzar significativamente la capacidad de innovar y, por lo tanto, la de realizar investigación y desarrollo. Un esfuerzo de tal naturaleza debe reconocer que las universidades públicas en las que se investiga son un pilar en el precario sistema nacional de innovación. En la medida en que juegan un papel clave tanto en la formación de recursos humanos como en la investigación, tienen el potencial de afectar la capacidad de la economía –y de la sociedad– para adaptarse con éxito al mercado globalizado y de incorporarse al círculo virtuoso propio de las naciones desarrolladas. Un factor clave es poder traducir el desarrollo de la investigación y la formación de capital humano en innovación y, de este modo, en un incremento más rápido de la productividad. Este resultado, sin embargo, no depende solo de los esfuerzos aislados de dichas universidades, sino también del contexto institucional para la innovación. Depende, en particular, de cómo la innovación se vincula con el capital financiero y productivo, de modo que pueda explotarse internamente de una manera eficiente y efectiva.

Una función importante de las universidades es la de crear una masa crítica de científicos para trabajar directamente en las empresas privadas y públicas. Las universidades y los institutos tecnológicos de los países desarrollados han cumplido esta función plenamente durante largo tiempo. En estos países, las grandes empresas corporativas tienen departamentos de investigación y desarrollo (I&D), que no solo contratan egresados del pregrado y el postgrado de las universidades, sino que además, junto con algunas agencias gubernamentales, financian mediante diversos mecanismos, proyectos de investigación científica y tecnológica en universidades e institutos de investigación. Por último debe destacarse que en estos países las corporaciones tienden a

usar preferentemente la tecnología que produce su propio sistema nacional de innovación, para apropiarse del conocimiento que se genera en el país mismo, y también en otros, y así aplicarlo a la producción local.

Al examinar superficialmente algunos aspectos del círculo virtuoso de los países industrializados y contrastarlos con datos recientes de la UNESCO¹³ relativos a América Latina, se puede estimar que el número total de investigadores en América Latina es de alrededor de 175.000 (en equivalentes de tiempo completo), incluidos tanto los que trabajan en el sector productivo como en el de la educación. De acuerdo con las cifras de esta fuente, el número de investigadores de tiempo completo, en países de la región, fluctúa entre los 85.000 en Brasil y los 645 en Ecuador. Medido en términos de la población, oscila entre 833 investigadores por millón de habitantes en Chile y 50 en Ecuador, mientras que Finlandia tiene 7.800 investigadores por millón de habitantes, Japón 5.300 y Estados Unidos 4.600. En el mismo sentido, entre los países europeos, uno de los que tiene menor proporción es Italia con 1.200 investigadores por millón de habitantes, mientras que el total de investigadores en América Latina es menor que el de Francia.

Como se mencionó anteriormente, las universidades adscritas al CRUCH y las instituciones que hacen investigación en América Latina son responsables tanto de los programas de enseñanza superior, incluido el pregrado y el postgrado, como de la casi totalidad de la investigación científica y tecnológica local. Es por ello que resulta necesario distinguir el gasto público en ciencia y tecnología del relacionado con la educación superior; y se puede constatar que el gasto público destinado a promover la ciencia y el desarrollo tecnológico medido en términos del Producto interno bruto (PIB) resulta muy bajo en comparación con el de los países desarrollados. En efecto, es necesario hacer mayores esfuerzos para aumentar el gasto público y, también el privado en estas áreas. Sin embargo, y al margen de ello, es de la mayor importancia definir áreas de desarrollo de la ciencia y la tecnología que puedan, probablemente, servir como motores de crecimiento en el largo plazo en términos de su impacto en la competitividad y el crecimiento económicos. Esta identificación está lejos de ser clara y directa; no obstante, el reto para las políticas públicas es el de proporcionar apoyos importantes y oportunos, vinculados con criterios claros de funcionamiento y operación. En otras palabras, el reto es perseverar en la política para desarrollar sectores clave que debe descansar en incentivos transparentes que estén fuertemente ligados a un conjunto de indicadores de desempeño, y facilitar el flujo entre el pregrado y el postgrado en dichos sectores.

A pesar del hecho que, por diversas razones, en las últimas dos décadas el número de instituciones privadas que compiten en algunos campos con las públicas ha crecido significativamente en Chile, el grueso de la investigación y los programas de postgrado asociados a ella está a cargo de instituciones públicas. En estas universidades se capacitan –y se emplean– los recursos humanos altamente calificados y es donde se han construido los principales

¹³ UNESCO (2006), *op.cit.*

laboratorios e instalaciones de investigación. Sin universidades públicas de investigación, el país tendría menos de los tan requeridos científicos con la formación sólida en ramas específicas del conocimiento y la habilidad para actualizarse y adaptarse constantemente en sus respectivas áreas. De ese modo, las universidades públicas enfrentan el doble desafío de ser más competitivas internacionalmente y al mismo tiempo preservar su importancia nacional y regional en materia de temas económicos y sociales.

Los costos financieros para las universidades son también evidentes, ya que para estas instituciones es imposible por sí solas modernizar y mejorar el equipamiento para la investigación y el capital humano asociado a ella. En este sentido, es importante recordar el impacto del clima intelectual que floreció en Chile en contra de las instituciones públicas, incluidas las universidades. Ciertamente, la ola en contra del mejoramiento en la inversión en el sector público –que comenzara a mitad de los ochenta y durara hasta comienzos de los noventa–, llevó a reducir los fondos para las universidades públicas. Estos recortes, con bases más ideológicas que científicas, fueron racionalizados en dos puntos principales: el primero consistía en que los subsidios a la educación de posgrado se consideraban regresivos, ya que favorecían a la clase media, mientras que el segundo radicaba en que, al seguir el mantra neoliberal, las universidades públicas como otras entidades públicas eran ineficientes y debían disciplinarse a las fuerzas del mercado. En cualquier caso, los fondos para las universidades públicas sufrieron una reducción en términos reales, la que junto con la tendencia a poner en funcionamiento criterios de evaluación vinculados al rendimiento e incentivos estratificados a sueldos de los investigadores, ha cambiado el ambiente de trabajo y las capacidades de investigación y desarrollo del postgrado en muchas universidades.

Sin embargo, si en muchos países los vínculos entre la investigación universitaria y las actividades industriales son débiles, en Chile el problema es mucho peor. La agenda de innovación está prácticamente detenida. Existen iniciativas aisladas y menores financiadas por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), el Fondo de Innovación Agraria (FIA) y otros instrumentos de la Corporación de Fomento de la producción (CORFO). Para ampliarlas y orientarlas más directamente al crecimiento, se requiere de un sistema nacional de innovación que comprenda cuatro factores esenciales: a) recursos humanos (personal técnico y de investigación); b) una adecuada articulación entre pregrado y postgrado; c) infraestructura adecuada (laboratorios, talleres, equipamiento informático, bibliotecas); y d) instituciones que vinculen a los grupos de académicos de investigación de las universidades con las empresas que producen bienes y servicios para el mercado. Tal marco institucional debería incluir una gran variedad de alianzas posibles entre agencias gubernamentales, empresas y universidades que creen un “ambiente de innovación”.

Sin embargo, se considera que la limitante más grave es la ausencia de vínculos universidad-empresa. De hecho, salvo algunos esfuerzos políticos aislados –no necesariamente coordinados con políticas industriales o sectoriales– hay muy pocas acciones gubernamentales, deliberadas y significativas para vincular las agendas de investigación y de educación superior de las uni-

versidades públicas o privadas con las necesidades de innovación de las empresas locales. Los vínculos universidad-industria en los países desarrollados no fueron creados al azar, o por las fuerzas del mercado solamente; en muchos de ellos hubo una acción deliberada del Estado, como asunto de política pública¹⁴, con el fin de promover una relación mutuamente benéfica entre los centros de investigación (usualmente las universidades) y las empresas privadas (y públicas) en muchas ramas de la economía. En el caso chileno, estos vínculos han sido, en general, débiles y en muchos casos inexistentes. Este es el elemento fundamental que falta en la cadena que va de la investigación a la innovación y al crecimiento económico, así como también en la articulación entre pregrado y postgrado. Como se mencionaba anteriormente, la acción del Estado es necesaria para superar esta limitante y transformar tal ausencia de vinculación universidad-empresa en una tríada: universidad-gobierno-industria.

Este último elemento –el vínculo faltante– es una debilidad fundamental del ecosistema chileno de Investigación y Desarrollo I&D dado que, salvo excepciones notables, es típico que las empresas privadas del país, e incluso las públicas, no tengan áreas de I&D. En efecto, una revisión puramente superficial de los cuadros relacionados con los investigadores, la matrícula del postgrado y el gasto público en actividades de investigación y desarrollo muestra que, en general, se tiene una base débil para establecer un sistema de innovación sólido que impacte significativamente en el crecimiento económico. En particular, los derechos de propiedad intelectual y las fuentes de financiamiento para la ciencia y la tecnología son escasos.

¿Cómo se pueden movilizar las universidades para enfrentar con éxito estos retos? Una ruta es, en principio, la de incrementar la presión por inversión en la educación superior pública y en la capacitación en investigación en forma extensiva y la mayor articulación entre el pregrado y el postgrado. Sin embargo, la actual orientación a los subsidios en la demanda, hacen que esta opción sea más bien limitada, a menos de que se lleven a cabo reformas profundas a los instrumentos de inversión. No existe, por ejemplo, discriminación positiva para que las universidades de regiones puedan financiar investigación y postgrados en función de las demandas de desarrollo de su entorno. Los fondos concursables tienden a favorecer a los centros de investigación consolidados en las universidades más antiguas o de mayor prestigio.

Otra vía quizá de mayor impacto potencial es dar apoyo y continuidad a las iniciativas de investigación, innovación y desarrollo que surjan de la asociación universidad-gobierno-industria. Una ruta más es la de adaptar modelos de objetivos específicos, incluyendo colaboraciones internacionales. Estas opciones no son, de ninguna manera, mutuamente excluyentes. Pero, en cualquier caso, hay una urgente necesidad de investigación comparativa orientada a estimar la viabilidad y los costos-beneficios potenciales de los diferentes enfoques basados en las comparaciones internacionales. Esta investigación

¹⁴ Considérese el caso de los países nórdicos, especialmente Finlandia y más recientemente Brasil en América Latina; aun cuando dicha relación puede encontrarse en prácticamente todas las historias de los países industrializados.

podría hacer avanzar significativamente las políticas públicas para transformar las universidades llamadas públicas y/o estatales (adscritas al CRUCH), en Chile y hacer que tengan un papel más relevante y significativo en el proceso investigación-innovación producción, potenciando las posibilidades de ofrecer programas de postgrado de calidad.

El desarrollo económico del país necesita urgentemente de instituciones de alto nivel, capaces de formar investigadores y de realizar investigación de alta calidad en ciencia y tecnología. El sistema de innovación actual —en el que las universidades públicas desempeñan un papel clave— es a todas luces insuficiente e inefectivo para enfrentar este reto. Hacen falta las bases institucionales, financieras y de recursos humanos propias de tal sistema. El número de investigadores activos y en formación en las distintas áreas es bajo, tanto en términos absolutos como relativos. A pesar de su importancia en Chile, las universidades públicas en regiones no tienen, en general, infraestructura instalada, recursos humanos y vínculos con el sector productivo de bienes y servicios suficientes y adecuados. Esto les impide convertirse en una fuerza mayor para impulsar el desarrollo tecnológico local y la innovación, por lo que hay muy poca colaboración real entre la investigación realizada en las universidades públicas y los productores.

Estas debilidades quizá pueden ser vistas más claramente si se analizan en los programas de posgrado, que son la base de la formación de científicos y técnicos. La matrícula en ellos es baja, en términos absolutos o relativos; la estructura de los programas de posgrado es, en general, dispareja en detrimento de las ciencias y de la ingeniería. Esto empuja a los estudiantes chilenos, en posibilidad de hacerlo, a seguir sus estudios de posgrado en otros países, favorecidos por las ventajosas características del programa de Becas Chile. Aun cuando en Chile existe lo que se podría llamar las bases mínimas para realizar actividades científicas y tecnológicas (infraestructura, investigadores, producción científica básica y aplicada, y programas de posgrado), estas no son suficientes ni en calidad ni en cantidad.

Se necesitan inversiones sustanciales y esfuerzos políticos, particularmente en el corto plazo, para formar recursos humanos calificados de mejor manera y en una cantidad adicional al volumen requerido por la demanda. Tales esfuerzos no deben ser aislados. Los costos para las universidades de formar científicos de alto nivel o de crear las condiciones para que puedan realizar investigación de frontera son altos y van en aumento, por lo que la cooperación para crear, mantener y desarrollar sistemas de ciencia y tecnología resulte una necesidad nacional y regional. Las universidades, casi por iniciativa propia, han buscado el trabajo coordinado entre las comunidades e instituciones científicas de distintos países y en cada país. Hasta ahora, aunque existen indudablemente mecanismos de colaboración internacional, la colaboración científica no ha sido muy utilizada para reforzar los sistemas de innovación nacionales.

Por otra parte, la rentabilidad de estas inversiones que hacen las universidades no es inmediatamente visible y, en cualquier caso, sus beneficios son mayores desde una perspectiva social que desde una individual. Cuando esto se deja al criterio del mercado, existe el riesgo de que estos esfuerzos e inver-

siones no se hagan. Las externalidades positivas de la investigación y el desarrollo justifican ampliamente la actividad de las universidades en Chile. Estas y otras instituciones de educación superior tienen la capacidad de satisfacer la demanda de la sociedad de proveer servicios educativos, así como la de las corporaciones locales, gobiernos e instituciones académicas por recursos humanos calificados. Si las instituciones de educación superior (IES) operaran exclusivamente bajo criterios del mercado, ofrecerían solo carreras de gran demanda en el pregrado, a fin de generar ganancias de corto plazo, pero sin la perspectiva de la educación continua. Las universidades adscritas al CRUCH desarrollan la investigación y la enseñanza en disciplinas, que aunque no tengan actualmente una gran demanda en el sector privado, son cruciales para el desarrollo y el crecimiento de largo plazo.

Las disciplinas científicas son precisamente las más costosas y parecen tener menos demanda hoy día; por ello las universidades públicas con aportes del Estado deben instrumentar políticas y criterios de operación con el fin de provocar su expansión; es indispensable que la educación superior sea reforzada con recursos de diferentes fuentes, así como del Estado.

El desarrollo económico requiere de cantidades específicas de técnicos, profesionales y científicos en diferentes áreas de la economía y de la sociedad, a fin de lograr un desarrollo equilibrado. Las universidades públicas en Chile, así como otras instituciones de educación superior enfrentan actualmente retos muy importantes. Quizá el más importante sea satisfacer la demanda de investigación y de formación de recursos humanos de alto nivel en ciencia y tecnología, en cantidades suficientes para promover el crecimiento económico basado en ventajas comparativas derivadas de actividades intensivas en conocimiento y no en mano de obra no calificada y de baja remuneración. Esto debe lograrse al cumplir satisfactoriamente los estándares de eficiencia y calidad internacionalmente establecidos.

Para abordar exitosamente estos desafíos, las universidades y las instituciones de investigación deben tener el apoyo coordinado del Estado y el sector privado, pues sin él fracasarán en su intento de modernizarse y fortalecer sus capacidades de enseñanza e investigación. Más aún, en tanto prevalezca ese “eslabón perdido,” la brecha entre la agenda de investigación y las necesidades del sector empresarial local, las economías encontrarán crecientemente difícil competir internacionalmente basados en algo más que los recursos naturales y minerales o en actividades marcadas por el uso intensivo de la mano de obra no calificada. Si continúa este *statu quo*, el desarrollo económico será más una quimera que una realidad concreta.

EN TORNO A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ARTICULACIÓN

Con la intención de acercarse a una clara y pertinente conceptualización sobre articulación, es necesario primeramente detener el análisis en el panorama actual de la educación terciaria, a nivel internacional, en la región y especialmente, en Chile, y en los esfuerzos que se ven evidenciados en el último tiempo por mejorar la calidad educativa en educación superior.

De acuerdo a lo que señala Fernández Lamarra (2004)¹⁵, la convergencia y la articulación de los sistemas de educación superior en América Latina, se presentan como los grandes desafíos para hacer frente a la actual situación de fragmentación, diversificación institucional y heterogeneidad en la calidad educativa.

En comparación con décadas anteriores, especialmente tomando como referencia la década de los ochenta, se observa hoy en día un aumento cada vez más acelerado de instituciones de educación superior, especialmente de índole privadas, por sobre incluso las estatales. Por lo mismo, se hace evidente el aumento significativo de estudiantes que prolongan sus estudios de enseñanza secundaria a la terciaria, aumentando la demanda de la población a este tipo de educación, tanto de pregrado como de postgrado. A tal nivel llega este crecimiento, en muchos países de la región, que este panorama denota, en la realidad, una gran diversificación de las instituciones, que se manifiesta en una preocupante disparidad en los logros a nivel de calidad.

A juicio de Fernández Lamarra (2004)¹⁶, bajo este escenario surgen en América Latina a partir de la década de los noventa, una serie de sistemas de aseguramiento de la calidad, que se traducen en acreditación de las instituciones y de las carreras de pre y posgrado, aspecto que también ha contribuido a reflexionar sobre los lineamientos de base que tienden a flexibilizar la formación de estos niveles, mediante la articulación y convergencia de los sistemas educativos, a fin de facilitar la movilidad de los estudiantes en toda la región, reconociendo sus títulos, estudios y habilitación profesional.

De esta manera y a juicio de expertos, la articulación particularmente, debe concebirse como un medio para alcanzar estándares deseables en lo que a formación en educación superior se requiere, considerando su capacidad para integrar y dar respuesta a la creciente demanda que hacen los diversos grupos sociales que actualmente abogan por tener acceso a distintos modos y formas de educarse a lo largo de toda su vida.

La idea de articulación también aparece como un requerimiento necesario de cumplir, en la perspectiva de la mayor potencialidad en la ejecución conjunta de tareas similares en que ese nuevo todo, de seguro, es más que la simple suma de las partes y adquiere personalidad propia.

Al respecto, Cáceres (2007)¹⁷, señala “*Se requiere, entonces, grados de articulación como posibilidades reales de recorridos académicos diferenciados según las capacidades e intereses de las personas, cada uno de ellos con específicas características y ya no como simples enlaces, sino como múltiples y auténticas interacciones de modalidades educativas distintas. Esto no solo al interior de la educación superior, sino también en su relación con los otros*

¹⁵ Fernández Lamarra, N. (2004), La Evaluación y la acreditación de la calidad de la educación en América Latina y el Caribe, situación, tendencias y perspectivas. IESALC, UNESCO, págs. 33-42.

¹⁶ Fernández Lamarra, N. (2004), *op. cit.*

¹⁷ Cáceres, E., 2007. Educación superior en Chile: diversidad, diversificación, ¿ahora articulación? Revista calidad en la educación, CNED, N° 26, págs. 117- 132.

niveles educativos y, desde luego, con todos los elementos que constituyen el desarrollo nacional, en especial con los sectores laboral, de ciencia y tecnología e inserción en el medio social, entre otros”.

Por su parte, Marquina (2003)¹⁸, en su intento de contextualizar políticamente la iniciativa, señala como rasgos importantes que una política clara de articulación en materia de educación universitaria, debe considerarse como prioritaria a la hora de posibilitar al estudiante un tránsito fluido por diferentes instancias de formación superior evitando obstáculos y caminos terminales hacia la obtención de titulaciones. Operativamente, puede entenderse la articulación como un mecanismo a través del cual las universidades de nivel superior concuerdan el reconocimiento de programas, tramos o títulos para permitir a los estudiantes el paso fluido por el sistema de educación superior entre el sistema universitario al no universitario y viceversa. Dicha situación requiere de un trabajo permanente, intencionado y coordinado entre todas las instituciones de nivel superior. Una consideración importante, sin embargo, es que si bien la articulación es necesaria, ella no puede situarse en contradicción con el criterio de autonomía, que es esencial para planificar, establecer y administrar mecanismos de coordinación e integración de la educación superior.

Desde lo señalado anteriormente, se podría entender por articulación a los acuerdos institucionales que *reconocen* los conocimientos y/o competencias previas tanto desde el mismo sistema de educación superior como desde la educación media y el mercado laboral. Asimismo, la articulación puede ser entendida como un proceso adaptativo entre niveles educacionales reconocidos a través de credenciales definidas legalmente, entre asignaturas, y entre unidades de aprendizaje, minimizando los vacíos y duplicidades que afectan la adecuada progresión de los estudiantes en su trayectoria formativa¹⁹.

Cuando se habla de articulación, es necesario destacar el nivel de continuidad. Así por ejemplo, se tiene la articulación vertical, que es aquella que permite la continuidad entre los diferentes niveles o ciclos del sistema educativo, como también la articulación horizontal que da paso a la validación de diferentes asignaturas de un mismo nivel.

En consecuencia, se considera articulación, en el nivel de educación superior, a todos aquellos procesos institucionales que se relacionan con:

- Facilitar el cambio de modalidad de estudios más flexibles permitiendo a los estudiantes, mayor flexibilidad y avanzar en sus diferentes niveles educativos mediante programas presenciales, semipresenciales, a distancia y/o virtuales.
- Cambiar de carrera o programas al interior de las universidades, así también como acceder a programas de movilidad estudiantil en instituciones de nivel superior nacionales y extranjeras.

¹⁸ Marquina M. (2003) Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional.

¹⁹ Prieto, J.P., Pey, R., Detmer, A., Durán, F. (2011), Informe Diagnóstico de Articulación y Movilidad, Foro de Educación Superior, Aequalis.

- Continuar estudios en otras instituciones, ya sean universitarias o no universitarias, y
- Validar estudios una vez concluidos en universidades nacionales y extranjeras, con posibilidad de certificación de salidas intermedias, permitiendo con ello una mayor movilidad laboral y profesional. En cuanto a esta última, el propósito de la articulación es permitir la movilidad de los estudiantes entre programas e instituciones, facilitando que estos alcancen mayores oportunidades de ejercer su potencial.

Actualmente, en Chile se comienza a trabajar arduamente en sensibilizar la generación de políticas que tiendan a incentivar la articulación vertical y horizontal para responder a las demandas de la educación universitaria en cuanto formación de pre y posgrado se refiere. Varios autores coinciden en que la “flexibilidad” o también llamada “formación flexible”, es el medio u orientación más significativa para alcanzar las metas propuestas en educación terciaria.

La articulación en educación superior puede ser vista como un grado de madurez que pone a prueba diversos elementos, principalmente los mecanismos de aseguramiento de calidad en los que se asientan las confianzas entre las instituciones y entre estas y la sociedad. La articulación y con ella la movilidad, es necesaria y deseable puesto que contribuye a construir un sistema de educación superior cohesionado en torno a las necesidades de los estudiantes, de las mismas instituciones y del mercado laboral.

Flexibilidad: orientación fundamental para un sistema articulado de enseñanza universitaria

La flexibilidad constituye un segundo concepto, ligado a la articulación entre pregrado y postgrado, que requiere ser considerados por los sistemas educativos y en especial, por los procesos de renovación curricular, que se están llevando en las universidades, con el propósito central de responder a una gran exigencia, que es alcanzar una mayor pertinencia y significación con los requerimientos profesionales y los nuevos enfoques educativos. La flexibilidad contempla aspectos como: innovación educativa, emprendimiento, enseñanza centrada en el estudiante y en el aprendizaje, el profesor como facilitador, entornos apropiados para el proceso educativo, movilidad, toma de decisiones en cuanto a la preparación formal de entrada y salida de los estudiantes, entre otros (Neto Caraveo, 2002, en: Gaete y Morales, 2011)²⁰.

La flexibilidad ha traído en las instituciones de nivel superior nuevos significados y nuevos límites (Díaz Villa, 2002)²¹. Al respecto, el rol que juegan las universidades radica en tener la capacidad para explorar y aunar criterios

²⁰ Gaete M. y Morales, R. 2011. Articulación del Sistema de Educación Superior en Chile: Posibilidades, Tensiones y Desafíos. Revista Calidad de la Educación, CNED, N°35, págs. 51-89.

²¹ Díaz Villa, M., 2002. Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. Bogotá, ICFES.

en cuanto a su conceptualización, diseñar su concreción en las diversas prácticas educativas y luego, traducirlas en indicadores para verificar sus niveles de avance y logros.

Con respecto al concepto mismo de flexibilidad, según Neto Caraveo (2002, en Gaete y Morales, 2011)²² y Díaz Villa (2002)²³, esta estará relacionada con los nuevos y cada vez más exigentes requerimientos que el mundo laboral impone a los egresados una vez dejadas sus casas de estudios. Por lo mismo, se pretende que el egresado cuente con una formación en temas elementales y básicos que le permitan adaptarse a estas múltiples y variadas necesidades y de esta manera continuar con su aprendizaje durante toda la vida.

En la actualidad, Chile no presenta un sistema organizado, coherente y consensuado en cuanto a flexibilidad universitaria, lo que implica una búsqueda permanente de modelos que den respuesta a lo requerido. Gaete y Morales (2011)²⁴ definen la situación de la siguiente manera: “..*Nuestro país mantendría, así, un sistema de educación demasiado delimitado, en el que es muy difícil transitar de una modalidad formativa a otra por su falta de flexibilidad. Por el contrario, articular el sistema permitiría a los estudiantes de menos recursos –para quienes la oferta de programas de cinco años es poco pertinente– iniciar ciclos cortos habilitantes en competencias para ingresar al mundo laboral y/o continuar hacia un segundo ciclo. Con ello se entregaría la posibilidad de acceso y titulación a muchos estudiantes que hoy no la tienen, superando problemas de movilidad social, equidad, retención, deserción, entre otros, y potenciando una educación para toda la vida*”. Cabe destacar que aunque el concepto de flexibilidad siempre suele asociarse a currículo, carga horaria, créditos, entre otros, no siempre es curricular, como tampoco se refiere únicamente a cursos de libre elección u optativos, aún cuando este último siempre es un buen indicador a considerar.

De acuerdo a lo anteriormente señalado, Díaz Villa (2002)²⁵ establece que la flexibilidad en las instituciones de nivel superior tiende a manifestarse en las siguientes perspectivas: a) Académica: que involucra mayor participación y comunicación de los académicos con diferentes unidades, como también un modelo organizacional más abierto en que se aprecie mayor incentivo a la investigación; b) Pedagógica: presupone el concepto de innovación didáctica (Gaete y Morales, 2011)²⁶, referido a nuevos y diversos entornos de aprendizaje que propicien nuevas formas de aprendizajes en los estudiantes, como por ejemplo, el uso pedagógico de las nuevas tecnologías de información y comunicación; c) La administrativa: implica una gestión permanente de los recursos, como también la difusión y el estímulo a nuevas ideas y proyectos;

²² Neto Caraveo, L.M. (2002) La flexibilidad curricular en la educación superior. Conferencia Megistral XXXII Reunión Nacional de Directores de la Asociación Mexicana de Educación Agrícola Superior (AMEAS), 24-26 octubre de 2002. México. En Gaete y Morales 2011.

²³ Díaz Villa 2001. *Op. cit.*

²⁴ Gaete y Morales 2011. *Op. cit.* Pág. 54

²⁵ Díaz Villa 2001. *Op. cit.*

²⁶ Gaete y Morales 2011. *Op. cit.*

d) Curricular: apunta a la obtención de un sistema de créditos, políticas y estrategias para el desarrollo profesional de los profesores, reorganización del currículo que tienda al aprender a aprender, entre otros.

De esta manera, la formación flexible focaliza su atención en brindar a todas aquellas personas que no pueden acceder al sistema tradicional de formación, una serie de posibilidades que tiendan al acceso equitativo de la enseñanza universitaria. Según Díaz Villa (2002)²⁷, presenta las siguientes características:

- Oportunidad que tienen los estudiantes para tomar decisiones con respecto a la utilización de su tiempo libre y lugar en el que aprenden.
- Aprendizaje autónomo de los estudiantes, mediante diversos medios pedagógicos y tutorías con académicos y entre pares.
- Posibilidad de los estudiantes de participar en el diseño de sus propios planes de formación (objetivos y contenidos).
- Capacidad en los estudiantes de aumentar su movilidad dentro del sistema de formación, con variadas alternativas de entradas y salidas.
- Posibilidad para los estudiantes de adecuar su proceso a sus particulares ritmos y estilos de aprendizaje.

En síntesis, los cambios en formación flexible que facilitan la articulación entre el pregrado y postgrado dependerán de los distintos contextos institucionales, sus naturalezas, expectativas, necesidades y cultura. De ahí que las instituciones de nivel superior, requieran socializar y difundir sus procesos de gestión, incentivando diversas instancias de participación entre académicos, estudiantes y demás agentes, promoviendo de esta manera la educación permanente.

ALGUNAS EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO

Los procesos de expansión y masificación de la educación superior, plantean la necesidad de ofrecer programas cortos y concatenados. Las carreras tradicionales de cuatro o cinco años, ya no responden a las exigencias del mundo del trabajo. Se requiere de mayor flexibilidad para adaptarse a los cambios y exigencias del mundo laboral que requiere de nuevas competencias profesionales.

La capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida, requiere de una revisión en la formación universitaria. Los estudios muestran que un porcentaje creciente de profesionales trabaja en áreas diferentes para las cuales se formaron inicialmente y la obtención de un título profesional no califica a una persona de por vida. Los títulos de pregrado ya no tienen el valor que tenían años atrás. Esta realidad no puede ser esquivada, ni pretender que se sigan formando profesionales con planes de estudio tradicionales, introduciendo pequeños cambios.

²⁷ Díaz Villa 2001. *Op. cit.*

Dado el crecimiento exponencial del conocimiento, es imposible abarcar toda una disciplina o profesión en cinco, seis o diez años. Las estrategias pedagógicas deben desarrollar en los estudiantes la capacidad de aprender a aprender durante toda su vida profesional. El desarrollo de competencias generales y específicas habilitará a los estudiantes para el ejercicio básico de la profesión, por ello es necesario el cambio en el diseño curricular, en los procesos de aprendizaje y en la titulación, entre otros.

A nivel internacional, numerosos organismos están desarrollando estudios e investigaciones sobre el estado del arte en los países, con el propósito de generar diversas orientaciones y recomendaciones, que faciliten los cambios e innovaciones, que permitan la articulación entre el pregrado y el postgrado.

Algunas experiencias latinoamericanas

La Asociación Universitaria Interamericana de Postgrado-AUIP, ha orientado sus programas a mejorar la calidad de la oferta académica desde 1989. Para ello realizó un estudio que tuvo como propósito identificar las tendencias de desarrollo, los esfuerzos para mejorar y garantizar la calidad de la oferta académica. El análisis de los avances y resistencias en el contexto de los cambios que están experimentando las universidades, muestra la complejidad técnica, epistemológica, social y ética que implica la implementación de procesos de evaluación y de gestión de la calidad²⁸.

Entre las conclusiones y recomendaciones del estudio se resalta la gran diversidad de modelos de desarrollo y organización de los postgrados. Surgen iniciativas desde el sector público y privado para darle relevancia a la educación superior avanzada. Asimismo, se detecta que el postgrado requiere articulación con la formación de pregrado, con la investigación y la extensión, y se debiera atender no solo la demanda de tipo científico y académico, sino también la de tipo profesional y tecnológica, como respuesta a las demandas del entorno.

La flexibilidad del postgrado se considera como una característica importante para la articulación y además las nuevas tecnologías de información y comunicación, ocupan un lugar relevante.

ARGENTINA

La preocupación por la evaluación de la calidad del sistema de postgrado y su articulación en el pregrado, se inicia desde mediados de la década de los 80, en que se propone la coordinación de un sistema tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. El aporte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) posibilita recuperar la modalidad de

²⁸ ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA DE POSTGRADO (UIP). 2002. Gestión de la Calidad del Postgrado en Iberoamérica. Experiencias Nacionales. Edición: Dirección General de la AUIP Salamanca, España.

evaluación por pares e incorporar en la acreditación los estándares lo que permitió disponer de la información sobre la calidad de la oferta. Esta decisión ha sido de utilidad para fortalecer la capacidad científica, técnica y profesional alcanzada por el sistema y así perfeccionar los procesos de articulación con el pregrado.

Los tipos de carreras de postgrado reconocidas en Argentina, son de: especialización, maestría y doctorado. Estas carreras son acreditadas por la CONEAU o por entidades privadas que se han constituido para estos fines.

- Especialización: tiene por objetivo profundizar en el dominio de un tema o área determinada dentro de una profesión o un campo de aplicación de varias profesiones. Conduce a un título de Especialista con especificación de la profesión o campo de aplicación. Es decir, están planteadas dada la óptica de la educación y son las más proclives a ser articuladas con el pregrado.
- Maestría: Es el primer nivel posterior al pregrado. Proporciona una formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, profundizando la formación en el desarrollo teórico, tecnológico y profesional, para la investigación y conocimiento correspondiente a la disciplina. En la tesis, proyecto o trabajo final se debe mostrar el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual del conocimiento en las disciplinas.
- Doctorado: proporciona aportes originales en un área de conocimiento, los que deben estar expresados en una tesis de doctorado de carácter individual, bajo la supervisión de un director de tesis. Conduce al otorgamiento del título académico de Doctor.

La Ley de Acreditación de postgrado N° 24.521, establece que las carreras de especialización, maestría y doctorado, tienen carácter universitario y deben ser acreditadas por el CONEAU o entidades privadas sin fines de lucro. Los criterios de evaluación tienen flexibilidad para facilitar su interpretación a nivel de especificidad de cada comunidad académica, y se propicia la evaluación con un informe primordialmente cualitativo, orientado al mejoramiento del sistema. Estos criterios, respetan los principios de autonomía y libertad de enseñanza académica y aprendizaje y de esta manera dan pábulo a hacer más fluida la transición entre el pregrado y el postgrado.

Desde la perspectiva de la articulación, cabe destacar que algunas universidades argentinas, como la Universidad Nacional del Nordeste, otorgan becas para estudiantes de pregrado destacados para su formación en investigación, bajo la dirección de un investigador experimentado. Los trabajos realizados durante el desarrollo de la beca se pueden utilizar en la elaboración de una tesis de grado. Para estudiantes titulados, se ofrecen becas para: i) continuar estudios de postgrado en la misma universidad; ii) desarrollar trabajos de investigación y/o desarrollo en el ámbito de la universidad, conducentes a la generación y transferencia de conocimientos científicos, tecnológicos, y artísticos, tales trabajos podrán utilizarse en la elaboración de una tesis doctoral o de maestría (resolución N° 491/10 c.s. Reglamento de becas de investigación, 2010).

BRASIL

La educación superior brasileña desde un comienzo relevó el postgrado, con lo cual la articulación con el pregrado era imprescindible. La institucionalización de postgrado se define e implanta en 1965 (Decreto del Consejo Federal de Educación) y en 1968 (Reforma Universitaria), en un modelo único de postgrado basado en el sistema norteamericano con cursos de maestría y doctorado. En el conjunto de la educación brasileña, se ha destacado el sistema de postgraduación, por su calidad.

Las características de los cursos de maestría y doctorado fueron definidas desde 1965. La maestría es considerada como la etapa preliminar en la obtención de grado de doctor, o como resultado final de un tema escogido y la capacidad de sistematización. Actualmente se utilizan dos tipos de maestría: la académica y la profesional.

La maestría profesional incorpora al cuerpo docente, profesionales destacados en sus áreas. Se propone la interdisciplinariedad, tiempos de titulación menores; empleo de metodologías activas de enseñanza y educación a distancia; trabajos finales distintos a la clásica disertación y emprendimientos conjuntos que favorezcan el financiamiento de los cursos. Se cautelan las exigencias de la calidad académica. De acuerdo a lo que señala la maestría profesional es la continuación lógica de los estudios de pregrado.

En cuanto al resguardo de la calidad en los procesos de transición entre el pre y postgrado cabe señalar que a partir de 1995 la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y el Consejo de Investigación Nacional Científica y Tecnológica (CNPq) realizaron un proceso de reformación del sistema de evaluación, con la participación de expertos nacionales e internacionales. Entre los problemas detectados, destacan entre otros el bajo nivel de integración entre el nivel de grado y el postgrado.

Frente a esta situación el CAPES formuló un conjunto de directrices y definió los puntos básicos de un nuevo modelo de evaluación para superar las debilidades detectadas. Entre ellas se acordó incorporar a las comisiones de áreas, evaluadores externos que pudieran adoptar visiones críticas: académicos de centros extranjeros, académicos provenientes de otras áreas del conocimiento, representantes de sectores del mercado de trabajo o de asociaciones profesionales. Este cambio permitirá una transición más fluida entre el pregrado y el postgrado.

Posteriormente, en 1998 se estableció un nuevo modelo de evaluación, que se fundamenta en principios y objetivos, siguiendo la clasificación de Kells, y se acordó dotar al país de un banco de datos eficiente sobre el Sistema Nacional de Postgrado que permita caracterizar su evolución, situación actual y perspectivas de desarrollo. De este modo también se contribuye a dar continuidad a los estudios superiores.

El Ministerio de Educación de Brasil (MEC), entidad a la que se vincula CAPES, homologa los programas que este organismo recomienda y valida los títulos de graduados expedidos por esta.

COLOMBIA

Como resultado de nueve años de implementación de las reformas de la educación superior, surgió en Colombia un creciente ánimo por valorar objetivamente los logros y limitaciones del proceso y disponer de un espacio que impulse la construcción de nuevas políticas de desarrollo para la educación superior, incluyendo la articulación entre el pregrado y postgrado entre los cuales se consideran las especializaciones, las maestrías, los doctorados y los posdoctorados²⁹.

En estas líneas cabe destacar la experiencia de articulación en dos universidades colombianas, la Universidad Nacional y la Universidad San Buenaventura.

Experiencia de la Universidad Nacional de Colombia

La necesidad de una reforma académica fue planteada en el año 2000. La diversificación de las maestrías se concretaron ofreciéndose maestrías profesionales y las de investigación, lo cual les permitió flexibilizar los requisitos de grado.

Para esta propuesta se partió de la concepción que las competencias investigativas debían ser formadas desde el principio y no al final de los estudios. En el pregrado, los estudiantes deben aprender a escribir artículos, ensayos e informes de investigación, por lo tanto estas competencias no se pueden dejar para un futuro incierto, después que el estudiante complete su plan de estudios, como sucede actualmente. Este enfoque plantea retos y desafíos para el nivel de formación e incentiva a los docentes a pensar los programas como niveles de formación, articulando el pregrado, la maestría y doctorado. El reto pedagógico, era otro desafío de la nueva política.

En función de lo señalado la Universidad Nacional pretende vincular a nuevos profesores con doctorado en el concurso 2017. Se espera que estos docentes estén en condiciones de comprender el espectro de formación desde el pregrado hasta el doctorado, que comprendan la importancia de la formación de competencias, en técnicas de indagación, desde los primeros semestres del pregrado, para que el país pueda garantizar una mejor investigación, más pertinente en el futuro.

Se planteó para estos fines una reducción de la duración de los programas de pregrado que fuera articulada a cambios en modalidades pedagógicas centradas en el aprendizaje, en los conceptos de flexibilidad e integridad y en destrezas y competencias para autoaprender.

Se planteó además un desafío, que “implicaba profundizar en los referentes internacionales y nacionales; analizar la historia de las profesiones y las disciplinas del país, evaluar los retos y posibles amenazas de la interconectividad global, las especificaciones de las propias instituciones y los seguimientos

²⁹ Consejo Nacional de Acreditación, CNA. 2001. Lineamientos para la Acreditación Bogotá.

del mercado laboral, doméstico y global” (Obregón, Acosta, Miranda, 2005, p. 104)³⁰.

Las ventajas que esta transformación traerá a la Universidad, pueden definirse en relación a:

- Desarrollo de la discusión sobre la naturaleza de las profesiones y disciplinas.
- Promover el desarrollo de modelos educativos centrados en el aprendizaje.
- Propiciar la flexibilidad curricular y complementariedad en los procesos formativos alrededor de los componentes fundamentales.
- Mayor articulación con los procesos previos: educacionales y posteriores a la formación universitaria (postgrado).
- Reconocimiento de los diferentes ambientes de aprendizaje.
- Ventajas que propician en los estudiantes las capacidades para aprender en el presente y futuro, lograr mayores niveles de concentración, la actuación en contexto, mayor aprovechamiento del tiempo.

En relación a los desafíos que implica a las unidades académicas y a los alumnos, estos son:

- Promover el debate académico sobre lo fundamental y lo circunstancial en los procesos de formación profesional o disciplinaria.
- Buscar una mayor interacción con las áreas de fundamentación en ciencias naturales y ciencias sociales.
- Fomentar la transformación de prácticas docentes centradas en el logro de los objetivos de la enseñanza, hacia prácticas docentes centradas en los logros de aprendizaje.
- Generar esquemas de tutoría y orientación académica para favorecer la construcción de rutas de aprendizaje.
- Atender la calidad y pertinencia de las necesidades de formación de postgrado.

La transformación de los programas para los alumnos, puede significar:

- Fortalecer su capacidad de aprender.
- Reconocer sus potencialidades, intereses o limitaciones para la construcción de su futuro profesional.
- Disminuir los costos de su proceso de formación.
- Incrementar las oportunidades de movilización con programas europeos o norteamericanos.

³⁰ Obregón D., Acosta O, Miranda A. 2005. Reformas curriculares, Revista de Estudios Sociales – VI- N° 020 Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia pp. 101-107.

El acuerdo 020 del 2002 sobre pregrado y postgrado en la Universidad Nacional de Colombia, para restablecer coherencia y relación entre ambos, pretendía dar solución a los problemas de los programas, en los cuales se debe:

- Definir cada uno de los niveles de formación
- Establecer unos criterios curriculares aplicables a todos estos niveles para el diseño de los planes de estudio.
- Precisar el número de semanas para los períodos académicos tanto de los pregrados como de los postgrados.
- Determinar el número de asignaturas por período académico para evitar la dispersión de contenidos y ayudar a optimizar el proceso de aprendizaje.
- Especificar la calidad de estudiante de tiempo completo, medio tiempo y estudiante de tiempo parcial.
- Delimitar el total de créditos que tendrían los planes de estudio en cada nivel y establecer los idiomas extranjeros como requisito de grado garantizado que la Universidad ofrece a los estudiantes de pregrado, los que pueden acceder al aprendizaje de por lo menos una lengua extranjera (<http://www.unal.edu.co/reforma/r.academica/index.html>).

Acerca de la articulación pregrado-postgrado, surgieron ciertas interrogantes y algunas respuestas tales como:

- ¿En qué consiste la articulación pregrado-postgrado?
Los estudiantes durante su último semestre académico pueden iniciar estudios de postgrado antes de terminar su programa académico de pregrado.
- ¿Qué debe hacer un estudiante que está interesado en adelantar sus estudios de postgrado?
Debe hacer entrega de la respectiva inscripción en su programa académico, en donde se encargan de verificar el cumplimiento de los requisitos que establece cada postgrado y que puede encontrar en la página Web de la Universidad. Luego, el programa de pregrado reporta los admitidos a la coordinación de admisiones de postgrado quien nuevamente verificará los requisitos y enviará el listado de estudiantes admitidos a la Oficina de Financiamiento Estudiantil para la expedición del volante de matrícula.
- ¿Los estudiantes que quieren desarrollar su postgrado durante el último semestre de su carrera reciben algún descuento?
Los estudiantes deben pagar la matrícula completa de su programa de pregrado y reciben un descuento del 30% al ser admitidos únicamente a programas de postgrado que ya cuenten con aprobación para su apertura, este porcentaje de descuento es para los dos semestres académicos en caso de una especialización y para el primer año en caso de las maestrías.

Por último, el año 2011 la Universidad Nacional de Colombia estableció un sistema de admisión anticipada al postgrado, regulando esta articulación a través de la Resolución N°22. Esta modalidad permite que los estudiantes de pregrado puedan iniciar sus estudios de postgrado antes de terminar el programa académico de pregrado.

Experiencia de la Universidad San Buenaventura

En la Universidad San Buenaventura se aprecia un énfasis en la flexibilización curricular para facilitar el tránsito de los estudiantes entre distintos ciclos formativos.

De manera concreta, esta Universidad estableció que los programas de pregrado podrían articularse con los programas de posgrado a nivel de especialización y maestrías de manera que se facilitara el paso de un ciclo al siguiente (USB, Artículo 41, Reglamento estudiantil de pregrado y posgrado, 2010). Asimismo, los programas de especialización podrían articularse con las maestrías y estas podrían articularse con los programas de doctorado, de manera que se facilitara la continuidad (USB, Artículo 91, Reglamento estudiantil de pregrado y posgrado, 2010).

Además, se ofrecería una modalidad “coterminal”, en la cual los estudiantes de los programas de pregrado pudieran tomar cursos en los programas de especialización o maestría como electivos: cursos de extensión o sustitutivos o en la modalidad de trabajo de grado (USB, Artículo 42, Reglamento Estudiantil de Pregrado y Posgrado, 2010).

MÉXICO

En México, el postgrado con un enfoque de carácter más bien académico y los contenidos respondían a patrones tradicionales de transmisión de conocimientos generales, con escasa innovación de conocimientos aplicados y para conexión en el mundo laboral. En este contexto la transición entre el pregrado y el postgrado adquiere más sentido para aquellos estudiantes que se orientan hacia la investigación.

Por otra parte, en años más recientes en muchas instituciones de educación superior los programas de postgrado vienen a ser una extensión compensatoria de la licenciatura y si bien por esta vía se facilita la articulación entre el pre y el postgrado, existe el riesgo de descuidar la formación profesional.

Entre 1984 y 1988, se realizaron dos diagnósticos del Postgrado Nacional (Valenti y Moya 1993)³¹ en los cuales se destacaron diversos problemas académicos, de organización y de articulación.

Entre las limitaciones y problemas que aún no han sido atendidos, está el hecho de que en las orientaciones ocupacionales de formación de los posgrados prevalece la unidireccionalidad hacia la profesión académica, donde la

³¹ Valenti G. 2004. Veinticinco años de política hacia el posgrado en México: una visión panorámica. Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco) México.

formación que se ofrece, en muchos casos responde a patrones rígidos, poco actualizados, lo que influye de manera negativa en el desempeño integrado de la profesión académica y de la práctica investigativa (Arredondo, 1992)³². Además afecta a la transición entre el pregrado y el postgrado.

Otra limitación para afectar la articulación en el pregrado es que no existe una integración del postgrado en sus tres niveles: especialización, maestría y doctorado. Ello tiene como consecuencia la prolongación de los años de estudio en la medida en que no existe un sistema flexible a la vez que riguroso de salidas y entradas en los diferentes niveles. Dicha situación se debe en parte a la débil conceptualización y definición de las modalidades y tipos de postgrado así como de sus objetivos y alcances (Arredondo 1992)³³. Valga como ejemplo: los excepcionales casos de posgrado que articulan pregrado, especialización, maestría y doctorado, la rigidez en las equivalencias y revalidación entre los currículos de los postgrado y las desproporcionadas exigencias de los trabajos finales de algunas maestrías. Este último problema es más pronunciado en las áreas de ciencias y humanidades y de ciencias biológicas.

Experiencia Norteamericana: Canadá y EE.UU.

Sistema Educativo en Canadá

El sistema educativo canadiense está regulado por los diferentes gobiernos provinciales a través de sus secretarías de educación. Estas secretarías de educación supervisan a organismos más pequeños denominados “boards of education” (Consejos de Educación), los cuales supervisan a su vez a las instituciones educativas individuales. La mayoría de las instituciones educativas son públicas, y también hay un importante conjunto de instituciones particulares. Canadá posee una gran selección de universidades y colegios superiores ubicados tanto en ambientes urbanos como rurales en todas las regiones del país. Las universidades son conocidas internacionalmente por la calidad de la enseñanza y de la investigación. Las universidades en Canadá ofrecen una educación de clase mundial, con doce universidades clasificadas por el Times Higher Education Supplement “Top 200”. La mayoría de las universidades cuenta con un gran número de estudiantes a tiempo parcial o de educación continua. Las universidades ofrecen una amplia gama de cursos y títulos, desde licenciaturas hasta doctorados y también pueden ofrecer certificados y títulos profesionales.

Respecto a la vinculación existente entre el pregrado y postgrado, el sistema posee una secuencia lineal en la obtención de títulos y grados académicos. Esto es, el ingreso a un postgrado requiere de una titulación en el pregrado y para realizar un doctorado necesita el grado de magíster. Al interior de un programa de magíster se permite avanzar con cursos pertenecientes al doctorado.

³² Arredondo, M. 1992. La Educación Superior y su relación con el Sector Productivo SECOFI y ANUIES, México, D.F.

³³ Ibidem.

Sistema educativo en Estados Unidos

Aunque no son idénticos, los términos “college” y “universidad” con frecuencia son utilizados indistintamente en Estados Unidos. No existe un control oficial o legal sobre la opción de la institución para escoger uno u otro término como parte de su nombre. Muchas instituciones cambian su nombre cuando añaden programas y niveles de estudio nuevos. En general, un “college” ofrece programas de estudios de cuatro años para la obtención de un bachellor. Los “colleges” pueden ser independientes, impartiendo únicamente programas de bachellor, o pueden ser parte de una universidad que ofrece tanto bachillerato como postgrados. Las universidades hacen énfasis en la investigación y con frecuencia incluyen escuelas profesionales, “colleges” con bachillerato en arte y ciencias, y escuelas para graduados. En este sentido el esquema es distinto puesto que las instituciones de educación superior otorgan más bien grados académicos que títulos profesionales habilitantes, los grados son en general secuenciados particularmente entre el pre y postgrado.

Existen más de 2.000 “colleges” y universidades tradicionales de cuatro años en Estados Unidos, y cada una posee una identidad única. Cada escuela superior define sus propias metas, sus énfasis y sus normas de admisión y de transferencia entre el pregrado y el postgrado. Históricamente, algunas escuelas superiores únicamente admiten hombres, otras solo mujeres o solo estudiantes de color: sin embargo, en la actualidad la mayoría están abiertas a todos los estudiantes calificados que solicitan admisión. En otras escuelas superiores se le da especial énfasis a la religión. Las universidades que hacen hincapié en la preparación para una carrera, pueden tener programas especiales de cooperación educativa o pasantías en los cuales los estudiantes tienen que trabajar medio tiempo como requisito para obtener su grado.

Las universidades pueden ser públicas o privadas. Las instituciones de alto nivel se hallan por igual entre las universidades públicas y las privadas; la diferencia está en el origen de sus fondos. Las instituciones públicas utilizan fondos del gobierno estatal (por ejemplo, California, Texas o Florida), fondos del pago de matrículas de los estudiantes, y donaciones. Puesto que las instituciones públicas están apoyadas por el gobierno estatal, estas dan preferencia a la inscripción y matrícula de estudiantes de su estado.

Las universidades estatales se pueden clasificar en dos categorías generales:

- **Universidades de investigación:** La mayoría de los estados cuentan al menos con una universidad pública cuya misión es brindar oportunidades educativas de tipo tradicional en diversas áreas académicas. Estas universidades, además de ofrecer estudios a nivel de bachellor, hacen hincapié tanto en la investigación como en la enseñanza. Por lo general, en el nivel de postgrado se insiste menos en los estudios aplicados y se hace más énfasis en la teoría o la investigación pura. En ellos los estudiantes que transitan hacia el postgrado lo hacen en pos de una carrera académica.

- Universidades “land grant” (cuya área son las disciplinas terrestres) y “sea grant” (cuya área principal son las disciplinas marítimas). Las universidades “land grant”, además de brindar una amplia variedad educativa en muchas áreas, enfatizan la aplicación de los conocimientos en áreas tales como agricultura e ingeniería. Generalmente estas instituciones se denominan en función de su área de especialización y se llaman “Universidad de Agricultura y Mecánica” o “Universidad Tecnológica”. Más recientemente, algunas universidades estatales han sido llamadas universidades “sea grant” para enfatizar la importancia de sus estudios marítimos aplicados.

La vinculación entre el pregrado y postgrado preferentemente se da en las universidades que otorgan grados académicos y que tienen asociados “colleges”.

Experiencia en Asia

Para el caso del continente asiático, se analizarán a continuación las particularidades del sistema educativo chino y japonés, con algunas de sus características más relevantes, junto con algunas reflexiones en torno a la articulación entre pregrado y postgrado en ambos casos.

JAPÓN

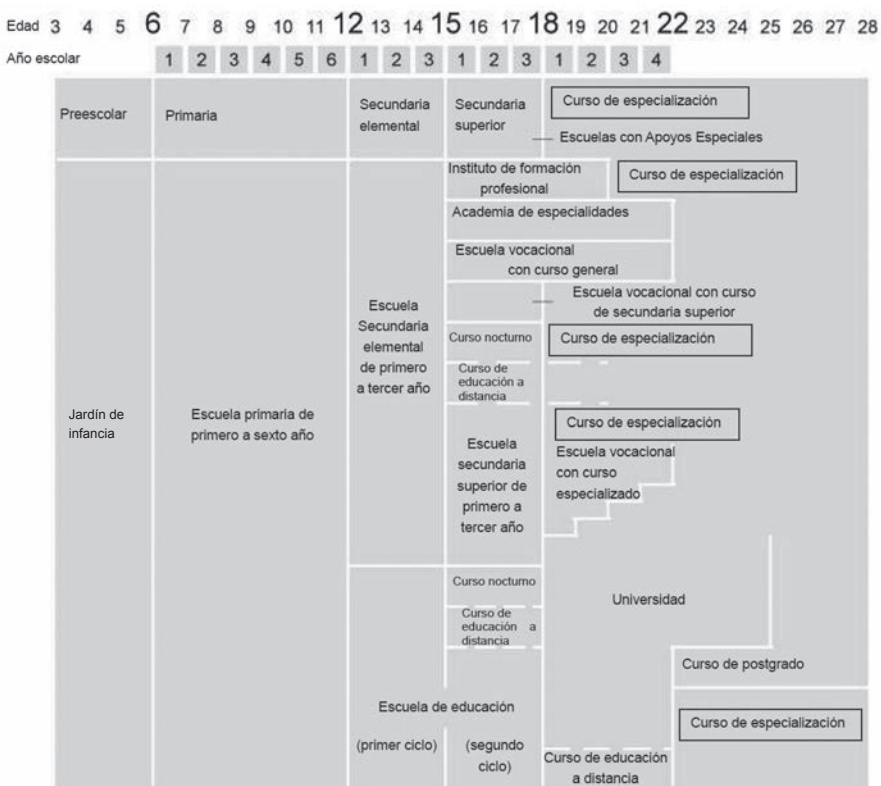
El sistema educativo japonés posee una estructura compleja que está dada entre otras cosas por la expansión y cobertura de la educación, particularmente de la educación superior. Además, existen diferentes opciones de formación que se ofrecen a los estudiantes a partir de lo que se denomina la Secundaria Superior, que se da a contar de los quince años aproximadamente. La educación superior en este país puede ser descrita como un ejemplo de la educación de masas, que es otro de los elementos que la hacen compleja, dado que es un país con elevada densidad de población y altamente industrializado. Japón cuenta con 2.130 universidades (públicas y privadas), 520 junior colleges, 50 colleges tecnológicos y 2.675 escuelas de formación especializada.

La educación en Japón tiene seis años de educación primaria, tres años de secundaria elemental, tres años de secundaria superior y cuatro años de educación universitaria (salvo excepciones en ciertas áreas). Entre todos los niveles existen traslapes como puede observarse en el Gráfico 1.

Las escuelas de secundaria superior se llaman en japonés “Koko”. Más del 90% de los japoneses cursan secundaria superior. Además de las escuelas de secundaria superior, existen institutos de formación profesional donde se recibe capacitación profesional para ser ingeniero especializado, escuelas vocacionales donde se recibe educación profesional práctica y técnica, academias de especialidades donde se aprenden oficios de corte, contabilidad, ábaco, mecánica automovilística, cocina y salud pública, peluquería y estética, computación, conversación en inglés, industria, etc. Por último, completan los cuatro años de educación superior en Japón, la educación universitaria, que

contempla el ingreso a las instituciones previo al(los) procedimiento(s) de selectividad.

GRÁFICO 1:
ORGANIGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE JAPÓN



Fuente: (De Allende 1999)³⁴ <http://www.clair.or.jp/> (consultado en agosto de 2012)

Para el caso del postgrado, existen programas de dos años para lograr una maestría y programas de tres años para aquellos que, contando con una maestría, desean obtener un doctorado. Sin embargo, la duración de los programas de doctorado puede ser acortada desde los normales cinco años a tres años, según la disciplina y la capacidad y calificaciones del candidato. Hay progra-

³⁴ De Allende C. Secretaría General Ejecutiva, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. 1999. Algunos aspectos de la educación superior de Japón. Revista de la Educación Superior en Línea. Num. 112. <http://www.clair.or.jp/> (Consultado en agosto de 2012).

mas de maestría para formar profesionales en un alto nivel en las áreas de la enseñanza, las ingenierías y las actividades empresariales. Se aplican procedimientos para evaluar la formación obtenida en el postgrado. La capacitación de los investigadores se cumple en los programas de doctorado o, en ciertos casos, desempeñando labores de asistente de tiempo completo en proyectos de investigación después de completar la educación de pregrado o una maestría.

Así entonces, las universidades japonesas suelen tener “undergraduate schools” y algunas también tienen “graduate schools”. Algunas características de estas certificaciones son las siguientes:

- *Undergraduate school*: los cursos que imparten tienen cuatro años de duración (seis años para las carreras de Medicina, Odontología y Veterinaria). Al finalizar estos estudios se recibe el título de “bachelor degree”.
- *Graduate school*: está dividido en máster (dos años) y cursos de doctorado (cinco años). El doctorado está formado por dos fases: la primera (de dos años de duración, equivalente a un máster) y la segunda (que dura tres años).
- *Research student*: son programas dedicados a la investigación de un tema bajo la supervisión de un profesor. En este caso no se obtiene ningún tipo de título oficial. En algunos casos, sirve de curso de preparación para la incorporación de los estudiantes internacionales con “bachelor’s degree” a los estudios de grado “graduate courses”.
- *Audit student, credit-course student*: alumnos no oficiales que tienen autorización para asistir a las clases regladas. Los “Credit-course students” pueden obtener títulos oficiales. Los estudiantes de los programas de intercambio suelen pertenecer a esta categoría.

Al analizar el sistema educativo japonés, particularmente el tránsito desde el pregrado al postgrado, se puede deducir a partir de la información analizada, que el sistema de educación superior ofrece los espacios necesarios para la articulación entre pregrado y postgrado ya que existe regulación estatal en dicho sistema. La evidencia parece ser más concluyente al revisar lo que ocurre con la transición entre la maestría y el doctorado ya que un doctorado incluye una maestría de dos años. Cabe destacar que por el carácter meritocrático del sistema, los estudiantes podrían flexibilizar la duración de un programa como ya se mencionó en el párrafo anterior.

CHINA

La educación básica en China está compuesta por tres años de educación preescolar, seis años de educación primaria, tres años de educación secundaria básica (junior high school) y tres años de educación secundaria superior (senior high school). En la educación secundaria superior hay un sector cada vez mayor de educación vocacional-técnica, que concentra alrededor del 50% del total de la matrícula del nivel secundario superior. En el nivel de educación superior hay carreras de dos a tres años, mayormente de naturaleza vocacio-

Desde el punto de vista estructural, el sistema universitario chino es bastante similar al de la mayoría de los países de occidente. El primer nivel de estudios universitarios, al que acceden los estudiantes tras concluir la enseñanza secundaria, es el *undergraduate*, similar al grado europeo, que tiene una duración de cuatro años. Inmediatamente después el título de máster, que se cursa durante dos a tres años. Por último, el doctorado es el nivel universitario más elevado y su duración comprende los tres años.

La enseñanza en el pregrado (*undergraduate*) se imparte en chino, aunque las instituciones cada vez realizan un esfuerzo mayor por internacionalizarse. No en vano, en el nivel universitario, los estudiantes chinos deben elegir al menos cuatro asignaturas cuatrimestrales en inglés. Por otro lado, en las universidades con más porcentaje de estudiantes internacionales, los profesores extranjeros imparten sus cátedras en inglés, sobre todo las relacionadas con el ámbito empresarial y financiero. En el caso de cursar estudios en mandarín, los estudiantes internacionales tienen que realizar uno o dos cursos académicos.

En lo que respecta a la articulación entre pregrado y postgrado, se observa en general una estructura que favorece el tránsito y la articulación entre estos niveles, aun cuando la información analizada no explicita dicha articulación, es posible deducir para el caso de China y probablemente para Japón, que las circunstancias idiomáticas y culturales favorecen la articulación entre programas de pregrado y postgrado para estudiantes asiáticos de esos países. Sin embargo, la tendencia para el caso del postgrado es ofrecer programas en inglés, de modo que se favorezca la internacionalización del postgrado y movilidad estudiantil.

Tanto para el sistema educativo chino como el japonés, se observa claridad en la ruta que debe seguir un estudiante desde niveles iniciales de educación hasta el postgrado, lo que puede favorecer la construcción de marcos curriculares que puedan concretar desde el punto de vista curricular, la articulación entre los distintos niveles y particularmente entre pregrado y postgrado. Al respecto, los marcos internacionales son claves para el rol de la educación superior para el desarrollo humano y social (GUNI: 2008)³⁶, por lo que en esta idea existe un llamado implícito a la formación de postgrado como espacio para la producción y utilización del conocimiento para el bien de la humanidad y su necesaria articulación con los niveles que lo preceden de modo de favorecer trayectorias de formación acordes a un mundo globalizado y cambiante.

Experiencia en Europa

El sistema de educación superior europeo aún se encuentra en un proceso de transformación en el marco de los acuerdos de Bolonia. La organización

³⁶ Global University Network for Innovation (GUNI). 2008. La Educación Superior en el Mundo 3, Ediciones Mundi-Prensa. Madrid, Barcelona, México.

del sistema presenta tal diversidad y variedad de modalidades, tanto de estructura como de organización curricular, que su número supera al número de países. Su descripción es muy compleja y se complejiza más aún por la existencia de un creciente número de iniciativas de formación en organizaciones no universitarias y de programas de pregrado y postgrado de carácter interuniversitario. Se mantiene aun abierto el debate acerca de la existencia, o emergencia, de un “Modelo Europeo” de organización de la educación superior, con tres niveles principales de cualificaciones que duran tres, cinco y ocho años.

Aunque en la mayoría de los países existen grados de bachiller que tienen una duración de tres o cuatro años, muchos países que no tienen grado de bachiller, entregan un primer grado a los cuatro años. Por otra parte, por lo general los países entregan el segundo grado (máster o magíster) a los cinco años, sin embargo no existe la misma uniformidad de duración (ocho años) para la entrega del grado de doctor, aspecto en el que predomina un dimensionamiento de la duración de los estudios basado en la acumulación de créditos y tanto la organización curricular como las modalidades de enseñanza-aprendizaje varían mucho de un país a otro (Haug 1999)³⁷.

Diferentes tendencias observables en Europa están influyendo en el remodelamiento de la estructura de los estudios superiores y de articulación entre el pregrado y el postgrado. Por una parte, los gobiernos están ejerciendo una importante presión en el sentido de acortar los estudios, lo que se ha reflejado en que algunos primeros grados han comenzado a ser entregados más tempranamente y en asociación a salidas profesionales intermedias en los programas. A pesar que Reino Unido e Irlanda son los países que tienen una mayor tradición en la articulación de pre y postgrado, Alemania y Austria han sido los primeros en Europa continental en articular los cursos de pregrado con cursos de bachiller y máster en un mismo programa. Por otra parte los sistemas duales habían sido bastante comunes en la formación vocacional europea, con poca representación en la educación superior, sin embargo hoy día se observa una creciente incorporación de experiencias de ese tipo en los programas de formación de postgrado. Los países que cuentan con sistemas segmentados de educación superior han ido progresivamente avanzando hacia la transferencia de estudiantes entre sus sistemas, con base en el uso creciente de los créditos transferibles como unidad de medida de las cualificaciones. Asimismo, se ha producido un crecimiento paralelo de experiencias de tipo transnacional con sedes universitarias instaladas en otros países, cursos dictados por medios electrónicos, franquicias educativas y otras modalidades que aún no logran ser plenamente asumidas formalmente por los gobiernos y algunas universidades (OECD 1998)³⁸.

³⁷ Guy Haug, 1999, Trends and issues in learning structures in higher education in Europe, Project Report, Confederation of European Union Rectors' Conferences

³⁸ OECD, 1998. Redefining Tertiary Education and Thematic Review of the first years in Higher Education (together with country reports)

Un número de acciones conjuntas han ido facilitando la convergencia y la armonización de las estructuras de formación en Europa. Uno de ellos es la incorporación gradual del sistema de créditos transferibles y acumulables, que ha ido presionando hacia la flexibilización de los sistemas de cada uno de los países y de las universidades, para permitir la movilidad estudiantil entre países del sistema europeo y con países no europeos (Green, A. Wolf and T. Leney, 1999)³⁹. La adopción de un marco común de cualificaciones, que facilita la flexibilización curricular y a dimensionar los programas no por años académicos cursados, sino por el número de créditos académicos exitosamente cursados. La introducción de nuevos currículos para la obtención del primer grado, con mayor atención a las competencias alcanzadas que en el número de años cursados, con unas definiciones más claras respecto de lo que se logra en el pregrado, de las competencias que se alcanzan en el postgrado, cuando estos están articulados y, al mismo tiempo, avanzando hacia unos programas de maestría más breves (un año) aceptados mutuamente entre países del sistema europeo. Por último estas acciones han sido reforzadas por la consolidación del sistema de aseguramiento de la calidad, de evaluación y de acreditación (The Quality Assurance Agency for Higher Education, London, 1998)⁴⁰, que se basa en estándares de calidad aceptados internacionalmente y que se centran preferentemente en los resultados y menos en los procesos, con evaluaciones de tipo independiente que otorgan garantías europeas de calidad, entregadas por agencias nacionales validadas internacionalmente o por redes comunitarias de agencias.

SÍNTESIS Y COMENTARIOS

La articulación en la educación superior requiere de un proceso de fomento, intencionado y coordinado, que permita la continuidad y flexibilidad entre los diferentes niveles o ciclos del sistema educativo.

Si en educación superior se reconocen la diversidad y la diversificación como bondades, ellas requieren situarse en un contexto de articulación con el “hacia afuera” (el desarrollo nacional, el total del sector educación, el sector científico y tecnológico, otros centros independientes de docencia e investigación y los otros sectores de producción de bienes y de servicios) y, también, con el “hacia adentro”(coordinación de esfuerzos estatales y privados en los niveles educativos terciario y cuaternario en el logro de metas comunes).

Se refuerzan la diversidad y diversificación de la educación superior, y su consecuente articulación, por la creciente matrícula con incremento mayor que el poblacional, por el desarrollo del conocimiento, por la puesta en práctica de la educación permanente y por la existencia de opciones inter y transdisciplinarias de formación y de investigación.

³⁹ Green, Wolf and Leney, 1999. *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Institute of Education, University of London, Bedford Way Papers.

⁴⁰ The Quality Assurance Agency for Higher Education, London, 1998. *Postgraduate qualifications, Consultation paper on qualifications frameworks*.

También, por la multiplicidad de objetivos, intereses, expectativas y experiencias educativas en la provisión de servicios que buscan responder a las necesidades nacionales, sin perder el marco de calidad, de acceso en términos de igualdad de oportunidades y, sobre todo, de respeto absoluto de la libertad académica y de la autonomía (Cáceres, E., 2007)⁴¹.

Las experiencias internacionales sobre articulación responden a exigencias del mundo laboral que demanda de nuevas competencias profesionales, generales y específicas, lo que implica renovaciones en el diseño curricular, en los procesos de aprendizaje y enseñanza, cambios en las titulaciones y nuevas orientaciones para facilitar los cambios e innovaciones.

A nivel latinoamericano se manifiestan experiencias orientadas a la flexibilidad para propiciar la formación de profesionales, incentivar la investigación y desarrollar las especializaciones. En el caso de Argentina, las carreras de especialización, maestría y doctorado se acreditan por el CONEAU. En Brasil, la homologación de los programas está bajo la tuición del CAPES, institución que valida los títulos obtenidos. En el caso de Colombia, las transformaciones curriculares y coherencia entre pregrado y postgrado son orientadas por la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Buenaventura, entre otras. En México, el CONACYT asume el otorgamiento de los postgrados, destacándose la UNAM, Universidad de Guadalajara, entre otras, para la integración del postgrado en sus niveles de especialización, magíster y doctorado.

En términos norteamericanos la experiencia de Canadá se destaca por la vinculación entre pregrado y postgrado, en una secuencia lineal para la obtención de títulos y grados académicos. En los Estados Unidos, la articulación entre pregrado y postgrado se da preferentemente en las universidades que otorgan grados académicos, iniciándose la formación desde el college, luego el magíster y doctorado.

Con respecto a Asia, en los casos de Japón y China, existe articulación entre el pregrado y postgrado, destacándose la flexibilización y programas que favorecen la internacionalización y movilidad estudiantil.

En el caso de Europa, existe articulación de los cursos de pregrado con cursos de bachiller y máster en un mismo programa. Por ejemplo: en el Reino Unido e Irlanda tienen una tradición en la articulación de pregrado y postgrado. Además, Alemania y Austria han sido pioneros en la articulación de cursos de pregrado con los de bachiller y máster.

Los cambios para lograr la articulación entre pregrado y postgrado, en general no han logrado consolidarse. Compete a las instituciones de nivel superior promover, gestionar y participar en los cambios a desarrollar en la formación de nivel superior.

No obstante lo anterior, a fin de realizar una efectiva vinculación de pregrado con postgrado, una de las condiciones necesarias es poseer un “Sistema de Creditaje Único” (SCU). La institución debería poseer un catálogo institucional que permita identificar el área, el nivel, el tipo de curso o la actividad ofrecida y desarrollar tablas que permitan convertir los diversos sistemas de

⁴¹ Cáceres 2007. *Op. cit.*

créditos vigentes a este sistema único, sea para el pregrado como para el postgrado. Así, el estudiante tiene la posibilidad de completar su licenciatura con un determinado número de créditos, como además, poder lograr otros a nivel de magíster. Situación similar que se da al interior del postgrado. A modo de ejemplo, en una institución de educación superior, finalizar una licenciatura equivale a X1 créditos, un magíster X1+X2, un doctorado X1+X2+X3. Esto implica dar una cantidad de créditos equivalente para cualquier licenciatura o cualquier postgrado que se realice en la institución, como además poseer un sistema único de creditaje nacional interinstitucional homogable a creditajes internacionales. Lo anterior permitiría movilidad estudiantil interna y externa, incentivando las capacidades de los estudiantes, la autonomía, la investigación y la búsqueda del saber en su continuo perfeccionamiento.

En esta vinculación se precisa cambiar el paradigma de la enseñanza por el paradigma del aprendizaje del alumno. Para su desarrollo es recomendable desarrollar determinadas actividades:

- Crear postgrados como programas universitarios dirigidos a formar capital humano para la investigación, docencia y vinculación con el medio.
- Participar en la docencia de carreras de pregrado con asignaturas relacionadas con las del postgrado.
- Implementar un programa de vinculación académica entre pregrado y posgrado en el cual los alumnos de las licenciaturas reciban una preparación académica extracurricular.
- Aplicar una metodología de la planeación estratégica de vinculación a fin de asentar la fundamentación, desarrollo, seguimiento y evaluación del programa del postgrado. Entre las actividades académicas a realizar podrían contemplarse cursos a estudiantes del pregrado por docentes del postgrado.
- A los estudiantes de pregrado interesados en el postgrado podría proporcionárseles asesoría individualizada equivalente en conocimiento, destrezas y habilidades, así como fomentar el desarrollo de actitudes para el desarrollo de una maestría, incluyendo la importancia de la investigación en el proceso de formación.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- DNPC. 2005. Definición y Articulación de los niveles de formación en la Universidad Nacional de Colombia. En:
<http://www.unal.edu.co/reforma/r.academica/index.html>
- Marquis, C., Spagnolo, F, Valenti, G. 2004. Desarrollo y Acreditación de los postgrado en Argentina, Brasil y México. En:
www.me.gov.ar/spul/documentos
- Munita, M., I., y Reyes, J., 2011, El sistema de postgrado en Chile: Evolución y proyecciones para las universidades del consejo de rectores. CRUCH, Stgo., Chile.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y POSTGRADO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

MARIO BÁEZ, JORGE LAGOS, CARLOS PÉREZ, MIREYA ABARCA, SARA PAREDES, MARÍA ADRIANA AUDIBERT, ANA MARÍA ROMÁN, LILIAN SMITH, MAURICIO PONCE, FABIOLA FAÚNDEZ, ANA GUTIÉRREZ, ROBERTO SAELZER, RODRIGO DEL VALLE, PAULA RIQUELME, ENRIQUETA JARA, ÁLVARO UGUEÑO, LUIS LONCOMILLA Y NANCY AMPUERO^{42*}

INTRODUCCIÓN

Es incuestionable que el sistema de educación superior en Chile ha experimentado cambios sustantivos en la última década (Jiménez, Lagos y Durán, 2011)⁴³. Para algunos (Brunner, 2010⁴⁴; Brunner y Hurtado, 2011⁴⁵; Cox,

⁴² Mario Báez, Director del Departamento de Educación de la Universidad de Tarapacá; Jorge Lagos, Académico del Departamento de Español de la Universidad de Tarapacá; Carlos Pérez, Docente de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antofagasta; Mireya Abarca, Docente Facultad de Salud de la Universidad de Antofagasta; Sara Paredes, Directora de la Dirección de Desarrollo y Gestión Institucional María Adriana Audibert, Jefa Unidad Aseguramiento de Calidad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Ana María Román, Asesora Curricular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Lilian Smith, Asesora Curricular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mauricio Ponce, Docente de la Universidad de Talca, Fabiola Faúndez, Unidad de Evaluación Dirección de Pregrado de la Universidad de Talca, Ana Gutiérrez, Consultora en Educación Superior; Roberto Saelzer, Subdirector de Docencia de la Universidad de Concepción; Rodrigo del Valle, Vicedecano de Investigación, Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco; Paula Riquelme, Decana de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Enriqueta Jara, Vicedecana de Educación de la Universidad Católica de Temuco, Álvaro Ugueño, Coordinador área de Formación Humanista y Cristiana de la Universidad Católica de Temuco; Luis Loncomilla, Jefe Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile; Nancy Ampuero, Analista Oficina Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile.

⁴³ Jiménez, Mónica, Lagos, Felipe, & Durán, Francisco (Eds.). (2011). *Propuestas para la Educación Superior: Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias*. Santiago: Aequalis/INACAP.

⁴⁴ Brunner, J.J. (2010). *Mercados, instituciones y políticas en la educación superior chilena*. Revista cultura, ideología y sociedad. Número 57, La Habana, Cuba.

⁴⁵ Brunner, José Joaquín, & Hurtado, Rocío (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica-informe 2011 (Primera ed.)*. Santiago: CINDA.

2010⁴⁶; Ávalos, 2011⁴⁷) son cambios estructurales, a nivel de la arquitectura del sistema, lo que por supuesto genera nuevos y desafiantes escenarios.

De acuerdo a Jiménez, Lagos y Durán “hablar de una transformación estructural implica comprender que varios de los elementos que componen la base del sistema han sido modificados, tanto en lo que respecta a sus componentes, sus funciones internas y sus relaciones recíprocas, como en cuanto a su significación y sus funciones sociales” (Jiménez, Lagos y Durán 2011)⁴⁸. Los autores plantean que las principales tendencias de cambio en educación superior se aprecian especialmente en los siguientes ejes: masificación, heterogeneización estudiantil, procesos de credencialización, diversidad de fuentes de financiamiento, diversificación institucional y cultura de la responsabilidad pública.

Un concepto que subyace a los seis ejes es la diversidad, pues la educación terciaria no se comporta hoy, estructural ni organizacionalmente, de manera uniforme, constituyendo más bien una unidad compleja y dinámica que se articula desde diversos componentes de la cultura: lo económico manifestado especialmente en la dependencia al mercado, lo político en cuanto a estructuras relativamente hegemónicas que condicionan la función formadora, y lo social, manifestado a través de una nueva forma de movilidad que tensiona a los estudiantes otorgándole un valor de estatus a su profesionalización.

Estos nuevos desafíos y contextos exigen mirar la formación universitaria más allá de la mirada individual o de un nivel o programa determinado, tomando en consideración en forma madura la mirada del aprendizaje a lo largo de la vida, y la necesidad de entender la formación como un sistema que debe ser sustentable y hacer un uso eficiente de los recursos y procesos formativos.

De esta forma, surgen en la educación superior nuevos conceptos que se toman la escena generando la atención de diversos grupos y actores del sistema, incluyendo aspectos relevantes como armonización y articulación curricular, movilidad estudiantil, interfases formativas, hitos y ciclos de formación, aprendizaje a lo largo de la vida, educación continua y eficiencia del sistema de educación terciaria, entre otros.

La sola masificación de la educación superior y la instalación del concepto de “aprendizaje a lo largo de la vida” (Delors, 1996)⁴⁹, demandan una mayor articulación dentro del sistema, y en el foco de este estudio, entre el pregrado y el postgrado, en particular desde la experiencia concreta que vive el estudiante como protagonista del proceso educativo.

⁴⁶ Cox, F. (2010). “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas”. *Revista Pensamiento educativo. Pontificia Universidad Católica de Chile. Vols. 46-47.*

⁴⁷ Ávalos, B. (2011). “El liderazgo docente en comunidades de práctica”. *Revista Educar. Vol. 47/2. Santiago de Chile.*

⁴⁸ Jiménez, Lagos y Durán 2011. *Op. cit.* página 10

⁴⁹ Delors, Jacques (1996). “La educación encierra un tesoro”. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.*

La revisión de la literatura muestra que la articulación como elemento propio de un real “sistema” educativo, es un ámbito escasamente abordado por la investigación académica, y los estudios existentes revelan un muy bajo nivel de articulación (Prieto, *et al.* 2011)⁵⁰.

El presente trabajo se focaliza entonces en los conceptos de armonización, y en particular de articulación, en este caso entre el pregrado y el postgrado. Al respecto, Prieto *et al.* (2011)⁵¹ entienden articulación como la necesidad de las instituciones de educación superior de generar instancias de movilidad a partir de las confianzas establecidas entre ellas, y también en muchos casos entre las distintas unidades académicas de una misma institución.

Estos acuerdos y confianzas, según lo muestra la experiencia internacional, se deben basar en un sistema regulado que permita reconocer saberes previos entre instituciones diferentes y, por tanto, no dejar los procesos de reconocimiento liberados a la discrecionalidad de las instituciones. En esta interfaz, se pueden identificar diferentes niveles de articulación tanto intra como interinstitucional, tales como la articulación entre programas de una misma institución, entre instituciones de distinto tipo, entre instituciones de un mismo tipo y entre pregrado y postgrado, etc.

Prieto *et al.* definen articulación como “...la realización de los aspectos institucionales tales como el marco regulatorio y las normativas legales, que permiten la generación de “territorios” donde la movilidad de los estudiantes se hace efectiva. Es decir, la articulación crea un marco (una “estructura”) propicio para el desarrollo de diversas estrategias de movilidad, pudiendo los estudiantes hacer un uso flexible y eficiente de los programas formativos en sus diversos grados o niveles” (Prieto 2011)⁵².

En este sentido, la articulación en educación superior parece ser algo necesario y esperado, teniendo al estudiante como centro y protagonista de este proceso, y facilitando con ella su tránsito eficiente y eficaz por la educación superior, ya sea entre instituciones universitarias o al interior de las mismas, implicando en ambos casos la cooperación entre las partes intervinientes.

En el contexto descrito, el presente estudio tiene como objetivo determinar y analizar la situación de transición y articulación entre el pregrado y el postgrado en las catorce universidades chilenas que integran el Grupo Operativo coordinado por CINDA (GOP). Se busca además, contribuir a la comprensión general del fenómeno y a la mejora y desarrollo de los procesos de articulación existentes en el sistema universitario.

⁵⁰ Prieto, J. Pablo, Pey Roxana, Durán Francisco, Villarzú Alejandra, Larraín A. María, Detmer Andrea, Vargas Gonzalo, del Valle Rodrigo (2011) “Articulación y Movilidad: apuntando a la eficiencia”. En Jiménez M. (Ed) *Propuestas para la Educación Superior Chilena, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias. Aequalis – Inacap, Santiago, Chile, pg. 135.*

⁵¹ *Ibidem.*

⁵² *Ibid.* pág. 137.

METODOLOGÍA GENERAL DEL ESTUDIO

A continuación se presenta una visión general de la metodología de investigación, la que luego es detallada en cada una de las secciones del capítulo.

En primer lugar, para efectos del presente estudio se definió articulación como *el conjunto de elementos (curricular, financiero, vínculo con el medio, extensión, investigación y administración) que propicia la transición entre el pregrado y postgrado, facilitando la cohesión, coherencia y continuidad en el proceso formativo del estudiante.*

El proceso investigativo estuvo constituido por tres etapas. En la primera se revisaron experiencias destacadas de articulación entre pregrado y postgrado existentes en las universidades chilenas, las que fueron presentadas en una sesión de trabajo del Grupo Operativo⁵³ (GOP), coordinado por CINDA.

La segunda etapa se focalizó en el uso de múltiples fuentes de información, incluyendo informantes clave y documentación oficial de las instituciones y organismos públicos, para determinar y analizar la situación de transición y articulación entre el pregrado y postgrado. La muestra estuvo constituida por las catorce universidades chilenas que integran el GOP. Además, como se detalla más adelante, para algunas de las fuentes, se consideró a todas las universidades del CRUCH⁵⁴, o la totalidad de las universidades chilenas y, la normativa aplicable a todas ellas.

La tercera etapa y final estuvo centrada en la discusión y triangulación de información a partir de las diversas fuentes utilizadas.

El proceso investigativo se llevó a cabo en un equipo interdisciplinario (18 investigadores de siete universidades) mediante trabajo colaborativo, tanto para la recopilación como para el análisis de datos, en sesiones presenciales y trabajo a distancia.

Uso de múltiples fuentes de información

Como primer elemento de esta investigación, se indagó el contexto en que se desarrolla la transición y articulación en Chile, de acuerdo a la definición adoptada en el presente estudio, revisando el marco regulatorio vigente (políticas públicas, legislación, institucionalidad, etc.). Asimismo, se examinó la consideración de la articulación en la normativa del sistema de acreditación chileno, analizando en profundidad los criterios de evaluación del proceso de

⁵³ U. de Tarapacá; U. de Antofagasta; U. de La Serena; P.U.C. de Valparaíso; U. de Santiago de Chile; U. de Talca; U. de Concepción; U. del Bío Bío; U.C. de la Santísima Concepción, U. de La Frontera; U. C. de Temuco, U. de Los Lagos; U. Austral de Chile; U. de Magallanes. las presentaciones de las experiencias están disponibles en www.cinda.cl/html/actividades_grupo_operativo.htm

⁵⁴ Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado el 14 de agosto de 1954 (Ley N° 11.575), como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación. Está integrado por los Rectores de las veinticinco (25) universidades públicas y tradicionales del país. Consultado el 23.10.12 en <http://www.consejodirectores.cl/>

acreditación en sus distintos niveles (pregrado, magíster y doctorado, e institucional) a partir de documentación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile - www.cnachile.cl).

Se llevó a cabo también un análisis de documentos institucionales (modelos educativos o políticas formativas) para identificar la presencia (o ausencia) del tema de la articulación entre pregrado y postgrado y las concepciones presentes al respecto en dichos documentos.

Se realizó un completo levantamiento del estado de la oferta de postgrado en las universidades chilenas (magíster y doctorados) y sus características, y de la presencia de programas articulados dentro de las 14 universidades del GOP.

Paralelamente para conocer el estado de situación de la articulación en las instituciones del GOP, desde la perspectiva de los actores claves, se elaboraron y aplicaron dos instrumentos de recogida de información, los que fueron validados a través de consulta a expertos (Anexos I y II). El primero consistió en una entrevista estructurada, centrada en la articulación y la existencia de políticas y procesos asociados, que fue aplicada a directores de pregrado (docencia) y postgrado. El segundo instrumento, consistió en un cuestionario, aplicado a una muestra de estudiantes cursando programas de magíster o doctorado en las universidades del GOP. Esta consulta se centró en aspectos relacionados con la articulación y en elementos de contexto, tales como motivaciones, expectativas y dificultades para estudiar un postgrado.

MARCO REGULATORIO PARA LA ARTICULACIÓN

Se analiza a continuación el marco regulatorio, tanto de la perspectiva legal como de las políticas públicas.

Marco Legal

Son dos las leyes principales que rigen actualmente el sistema de educación en lo que a formación de pregrado y postgrado respecta. Estas son: a) Ley 20.370, General de Educación (LEGE) y la Ley 20.129 Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior⁵⁵.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Ley 18.962⁵⁶, promulgada el 24 de noviembre de 1990, señala en su artículo 35, que los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgarán títulos profesionales y grados académicos; no obstante, en el caso de las universidades, solo cuando estas hayan logrado su total autonomía podrán impartir postgrados, es decir, al cabo de seis años de licenciamiento y habiendo cumplido satisfactoriamente su proyecto educativo a juicio del Consejo Nacional de Educación. De esta consideración se excluyen las universidades estatales y privadas con

⁵⁵ Ministerio de Educación, Chile. 2006. Ley 20.129, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

⁵⁶ Ministerio de Educación, Chile. 1990. Ley 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza.

aporte público, previas a la reforma de 1981, es decir, las llamadas universidades del Consejo de Rectores de Chile. Esta Ley, que modificó el Decreto con Fuerza de Ley 1⁵⁷ de 1980, fue reemplazada por la Ley 20.370⁵⁸, en el año 2009 (conocida como LEGE), sin cambios en lo que respecta a educación superior.

En relación a grados académicos, en Chile se faculta únicamente a las universidades a otorgar “*toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magíster y doctor*” (Ley 20.370). Con relación a estos, el grado de licenciado apunta a entregar al egresado una formación en los aspectos esenciales de un área del conocimiento o disciplina que se trate. Por su parte, el grado de magíster se define como: “*el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate*”. Para optar a este grado, se requiere estar previamente en posesión de un grado de licenciado o un título profesional equivalente.

Actualmente, las universidades en su oferta de magíster, hacen diferencia entre aquellos que tienen un carácter profesional y aquellos de carácter académico; la misma distinción es considerada en los procesos de acreditación de programas de postgrados. No obstante, a través de la revisión realizada no fue posible encontrar definiciones que den cuenta de las características asociadas a cada una de ellos.

Por su parte, el grado de doctor requiere la obtención previa del grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y acredita que quien lo posee es capaz de efectuar investigaciones originales. El programa de doctorado es el máximo grado que puede otorgar una universidad y requiere, además de aprobar los cursos y actividades similares, elaborar, defender y aprobar una tesis, la que debe ser una investigación original, que debe ser hecha de forma autónoma y que sea una contribución a la disciplina.

Por otro lado, esta ley nada señala sobre grados académicos honoríficos, los cuales son actualmente otorgados por las universidades, tanto públicas como privadas.

Adicionalmente, la LEGE señala que las Academias de Guerra de las Fuerzas Armadas, las Academias Politécnicas, Militar, Naval y Aeronáutica, la Escuela Técnica de la Dirección General de Aeronáutica Civil, la Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile y el Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile podrán otorgar, además de títulos profesionales, grados académicos de licenciado, magíster y doctor en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales, estando también facultada para hacerlo la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos. Asimismo, en su inciso final, se indica que en el caso señalado precedentemente, los grados académicos serán equivalentes para todos los efectos legales, a los

⁵⁷ Ministerio de Educación, Chile. 1980. Decreto con Fuerza de Ley 1, Fija Norma sobre Universidades.

⁵⁸ Ministerio de Educación, Chile. 2009. Ley 20.370 General de Educación.

de similares características que otorguen las otras instituciones de educación reconocidas por el Estado, como universidades e institutos profesionales.

Es interesante destacar que la ley menciona indistintamente los conceptos de magíster y maestría, sin definir la diferencia entre ambos, por lo que se podría asumir su equivalencia. En el mismo contexto, es posible observar que las instituciones de educación superior están impartiendo de manera diferenciada este grado, con énfasis en una formación de tipo académica y otra de tipo profesional, sin que haya una conceptualización explícita, comprendida y validada en el medio académico nacional.

Dado que la LEGE no incluyó modificaciones a nivel de la educación terciaria, en el mensaje presidencial de promulgación de la Ley de Aseguramiento de la Calidad, se señaló que el Consejo de educación superior debería completar las proposiciones que este cuerpo legal adolece en ese ámbito.

En relación a la ley N° 20.129, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior; el artículo 34, párrafo 2° señala que corresponderá a la Comisión (CNA-Chile) autorizar y supervisar el funcionamiento de las agencias de acreditación de pregrado y programas de magíster y especialidades del área de la salud, teniendo como base los requisitos y condiciones de operación que esta fije, en consideración a lo que propongan los comités consultivos respectivos.

En cuanto a la acreditación de los programas de postgrado, ya sean magíster, doctorado y especialidades en el área de la salud, y a otros niveles equivalentes a los que se hace referencia con distintas denominaciones, los procesos de acreditación tienen por finalidad certificar la calidad de los programas ofrecidos por las instituciones autónomas, en función de los propósitos declarados y los criterios o estándares establecidos por la comunidad científica o disciplinaria que corresponda. Es a la CNA-Chile a quien le corresponde fijar y revisar los criterios de evaluación a proposición del comité consultivo de acreditación de la respectiva área del postgrado.

En la actualidad el Ministerio de Educación, se encuentra habilitando la Superintendencia de Educación Superior, que será la encargada de velar por los procesos de transparencia, calidad y equidad en este nivel de formación.

Políticas públicas y postgrados en Chile

Las políticas públicas que se relacionan con el desarrollo del postgrado en Chile se vinculan preferentemente con los programas de investigación y se remontan, en una primera etapa, a la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICYT) en 1968⁵⁹, que instala un programa de becas que permite el desarrollo de postgrado tanto a nivel de doctorado como de magíster (Ley 16.746 – 1967). En 1982 se crea el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), que permite respaldar la formación de postgraduados a través del financiamiento de proyectos concursables en

⁵⁹ Ministerio de Educación, Chile. 1968. Crea la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Ley 16.746.

ciencia y tecnología. Se reconoce, asimismo, que a partir de 1999 se inicia la época de expansión, donde la instalación del programa para el Mejoramiento de la Enseñanza y la Calidad en la Educación Superior (MECESUP) es clave en esta etapa. En la actualidad, la política pública está focalizada principalmente en los programas de doctorados a través de diversos programas de apoyo y financiamiento. Por su parte, los programas de magíster quedan situados al resguardo de las políticas internas a nivel institucional (Munita y Reyes, 2011)⁶⁰.

En el mismo contexto, CONICYT, a través de su programa de Formación de Capital Humano Avanzado, realiza concursos para fortalecer este recurso humano en todas las áreas del conocimiento, para así contribuir al desarrollo científico, académico, económico, social y cultural del país a través del Programa Becas Chile. El postulante, en este caso, puede elegir libremente la universidad y programa, tanto de magíster como de doctorado, con el único requisito de que este se encuentre acreditado o en proceso de acreditación, en el caso de los programas nacionales. Cuando se trata de universidades o centros de formación extranjeros, se observa su nivel de prestigio internacional.

Por otra parte, la OCDE al referirse a los instrumentos que apoyan la investigación en el ámbito universitario chileno, como coadyuvantes a la dictación y calidad de los postgrados, con especial énfasis a los financiados por CONICYT, señala que son numerosos, fragmentados y duplicados. Indica que podrían ser más eficientes si se consolidan en un menor grupo, con fondos más grandes y mejor focalización. En el mismo contexto, la OCDE señala que las políticas de investigación deberían fomentar una mayor diversidad de modelos de universidad, más allá de la definición clásica de una de investigación, compatibilizando las ventajas comparativas que existan en la investigación, acorde con la misión de la institución o bien de acuerdo a la relevancia regional. En el mismo informe, se hace notar la escasez relativa de doctorados en relación con otros países de la OCDE, recalando la relación costo-eficiencia de largo plazo a nivel local, sugiriendo su potenciación, en vez de seguir dependiendo del extranjero. Lo anterior, debiera estar relacionado con un aumento en la inversión pública en investigación. En este contexto, el informe sugirió que el financiamiento para la estructura científica debiera ser focalizado en un número limitado de universidades que son activas en investigación.

En relación a la duración y estructura de los programas de postgrado, la OCDE en el año 2009⁶¹ sugirió revisar y modificar la actual secuencia de cursos hacia un modelo como el de “Bolonia”, con un grado inicial, luego una maestría y que puede continuar con doctorado o especializaciones. Lo anterior debiera permitir, señala el documento, vías de educación diversificadas y eficientes, permitiendo la reducción de los excesivos requisitos académicos. También recalca que esto ayudaría a compatibilizar las tendencias internacionales, favoreciendo los intercambios académicos y profesionales.

⁶⁰ Munita y Reyes 2011. Op. Cit.

⁶¹ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM). 2009. “La educación superior en Chile”. *Revisión de políticas nacionales de educación*. 329 p.

En cuanto a las regulaciones, de acuerdo a la ley, las universidades que alcanzan la autonomía se autorregulan en términos de creación y crecimiento de nuevos programas. Sin embargo, existen como mecanismos externos a las universidades, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) y el Consejo Nacional de Educación (CNED), que debieran cautelar la efectividad y eficiencia del sistema. En este contexto, de acuerdo a las normas vigentes, corresponde a la CNA-Chile, a través de las agencias de acreditación reconocidas oficialmente, acreditar los programas de pregrado y de magíster, y solo a la Comisión Nacional de Acreditación acreditar los programas de doctorado. No obstante, la OCDE (2009)⁶² recomendó remover las barreras artificiales y permitir que sea la acreditación y no el estatus legal de las instituciones, lo que determine el prestigio de un grado académico, favoreciendo el marco de tres ciclos para los grados: licenciatura, maestría y doctorado, similar al proceso de Bolonia.

En este mismo aspecto, Munita y Reyes (2011)⁶³ señalan que el Sistema de Postgrado ha experimentado un avance importante, pero no cuenta con regulaciones específicas y efectivas, lo que manifiesta la ausencia de una política respecto de este nivel de formación.

En cuanto a la existencia de articulación en el sistema de postgrado, en el informe de la OCDE del año 2009 es considerada como escasa, restrictiva de posibilidades de movilidad y progresión, tanto dentro, como entre programas de una misma institución, y rigidizadora del sistema, aspecto también compartido por el Consejo Chileno de Innovación y Competitividad. En el mismo informe se señala que la introducción de ciertos cambios solo por parte de algunas instituciones de educación superior podría generar dificultades, dado el ambiente competitivo que estas viven, razón por la cual se sugiere abordar la problemática de manera sistémica. En este contexto, la misma OCDE señala que se debería adoptar lo sugerido en el proceso de Bolonia, es decir, un primer ciclo correspondiente a tres años de estudios generales o vocacionales; un segundo ciclo, de uno a tres años de estudios profesionales o de maestría; y uno avanzado, a nivel de doctorado en ciencias, tecnología, humanidades y medicina. En todo caso, debería existir una clara separación entre los grados académicos y los títulos o certificaciones profesionales⁶⁴.

En el mismo contexto, la OCDE sugiere la eliminación de las barreras legales que dificulten la prosecución de estudios en la educación terciaria, lo cual puede resolverse desarrollando un marco nacional de calificaciones, tanto académicas como vocacionales, hasta el nivel de doctorado, que incorpore procedimientos de acumulación y transferencia de créditos compatibles. Lo anterior, abriría oportunidades para que las calificaciones académicas y des-

⁶² OCDE 2009. *Op. cit.*

⁶³ Munita y Reyes 2011. *Op. cit.*

⁶⁴ OCDE 2009. *Op. cit.*

trezas previas puedan ser reconocidas en el extranjero, pudiendo así postular a ofertas de pregrado, postgrado y/o laborales⁶⁵.

A la fecha, es posible identificar algunas acciones a nivel de instituciones de educación superior relacionadas con procesos de articulación entre pregrado y postgrado, tal como da cuenta la presente investigación. Sin embargo, no fue posible identificar con claridad la existencia de políticas nacionales en este sentido, lo que sin lugar a dudas es aún un tema pendiente en los procesos de transformación de la Educación Superior que vive el país.

ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO DESDE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA ACREDITACIÓN

Esta parte del estudio tiene el propósito de entregar un diagnóstico de la articulación entre las carreras profesionales y programas de pregrado con los programas de postgrado, bajo la perspectiva de los *Criterios de evaluación* del proceso de acreditación del actual sistema de educación superior chileno.

Para ello, fue necesario revisar si esos criterios de evaluación de carreras profesionales, programas de pregrado, programas de postgrado (magíster y doctorado) y de instituciones de educación superior, conciben y promueven la articulación entre los dos niveles de educación mencionados. Esta articulación permitiría a los estudiantes acceder a mayores oportunidades para optimizar su potencial, facilitar la educación continua y promovería el desarrollo profesional.

Se realizó un análisis de los documentos de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) disponibles en el sitio web www.cnachile.cl.

La Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile) es un organismo público, autónomo, cuya función es verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y de las carreras profesionales y programas que ellos ofrecen.

La CNA-Chile se enmarca dentro de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, N°20.129, promulgada por la Presidenta de la República en octubre de 2006 y publicada en el *Diario Oficial* el 17 de noviembre del mismo año.

A la Comisión Nacional de Acreditación le corresponde desempeñar, de acuerdo a esta Ley, las siguientes funciones, dentro de otras⁶⁶:

- *Acreditación institucional*: esta entidad debe pronunciarse sobre la acreditación institucional de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos.
- *Autorización de agencias acreditadoras*: es labor de la Comisión pronunciarse acerca de las solicitudes de autorización que le presenten las agencias encargadas de acreditación de carreras y programas de

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ Ley de la República de Chile N°20.129 de 2006 Establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior.

pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, y supervigilar su funcionamiento.

- *Acreditación de programas de postgrado: le corresponde pronunciarse sobre la acreditación de los programas de postgrado de las universidades autónomas.*
- *Acreditación de carreras de pregrado: debe pronunciarse sobre la acreditación de carreras de pregrado de las instituciones autónomas, en ausencia de agencias autorizadas para acreditar carreras profesionales y programas de pregrado en una determinada área del cono-cimiento a solicitud de una institución de educación superior.*

El trabajo de la Comisión tiene como principal objetivo fomentar y mejorar la calidad de la educación superior mediante el desarrollo de procedimientos sistemáticos de evaluación y acreditación. Se trata de un trabajo compartido, que necesariamente ha comprometido principalmente a académicos y profesionales de las instituciones de educación superior, a las asociaciones profesionales y gremiales, a los usuarios del sistema en general, a los empleadores y a los estudiantes.

Los documentos de la CNA analizados fueron: Criterios generales de evaluación para carreras profesionales, Criterios específicos para carreras, Criterios generales de evaluación para licenciaturas, Criterios y procedimientos para acreditación de los programas de postgrado; Guía para la evaluación interna, Acreditación institucional y Operacionalización de criterios de evaluación en procesos de acreditación. En cada uno de estos documentos se verificó si se explicitaba en los estándares en los que se utilizaba la expresión “DEBE” obligatorio o “DEBIERA” (altamente sugerido) de cada uno de los criterios, alguna instancia de articulación entre el pregrado y postgrado para la acreditación.

TABLA 1

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN DE LA CNA QUE PROMUEVEN O FACILITAN LA ARTICULACIÓN ENTRE PRE Y POSTGRADO.

Documento	Unidad o carrera	Criterio	Descripción
Criterios generales de evaluación para carreras profesionales,	Todas las carreras	7.4	<i>La unidad DEBIERA utilizar los antecedentes recogidos como fruto de los anteriores procesos para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudios e impulsar diversas actividades de actualización y formación continua de los egresados¹</i>

¹ Comisión Nacional de Acreditación CNA-CHILE. Criterios generales de evaluación para carreras profesionales, PDF. Extraído en el mes de mayo, 2012 desde www.cnachile.cl

Criterios específicos para carreras	<i>Derecho, Administración Pública, Arquitectura, Contabilidad, Educación, Enfermería, Obstetricia, Tecnología Médica, Ingeniería, Ingenierías del área Biológica, Odontología y Química y Farmacia</i>		No existen
	Agronomía	1.2	<i>DEBE, asimismo, desarrollar las competencias necesarias para una educación permanente y continua, incluyendo estudios de postítulo y postgrado”.</i>
		4.1.1	<i>“La carrera DEBE cumplir con la formación de un ingeniero agrónomo generalista, que satisfaga los requerimientos del perfil de competencias mínimas, y reservar la especialización para la formación de postgrado”.</i>
	Bioquímica	1.2.	El programa de formación que conduce a la obtención del título profesional de Bioquímico DEBE garantizar que sus egresados cuenten con los conocimientos necesarios para su adecuado ejercicio profesional y permitir el aprendizaje y perfeccionamiento continuo”.
		7.4.	La unidad DEBIERA utilizar los antecedentes recogidos como fruto de los anteriores procesos para actualizar y perfeccionar los planes y programas de estudios e impulsar diversas actividades de actualización y formación continua de los egresados”.

	Medicina	6.3.	<p><i>Adicionalmente, al determinar el número de estudiantes la unidad DEBE considerar que los recursos disponibles tienen que ser compartidos con los estudiantes graduados, así como con otros estudiantes dentro de la universidad o de otras universidades. Asimismo, DEBE considerar el tamaño y la variedad de los programas de educación de postgrado y postítulo, los que representan, además de una responsabilidad, un apoyo al programa de enseñanza de pregrado. También, DEBE considerar la responsabilidad en la educación continua, el cuidado de los pacientes y la investigación”.</i></p>
	Ingeniería Comercial	8.17.	<p>Cuando la unidad desarrolla programas de postgrado se DEBEN implementar las facilidades clínicas suficientes para el desarrollo simultáneo e integral de dichos programas junto con la actividad académica de pregrado.</p> <p>Perfil de egreso DEBE: <i>“Desarrollar las competencias necesarias para acceder a una educación permanente y continua, incorporándose a estudios de postítulo y postgrado”.</i></p>
	Ingeniería Forestal	4.1.	<p>La carrera de Ingeniería Forestal DEBE cumplir con la formación de un profesional generalista, que satisfaga los requerimientos del perfil de competencias mínimas y reservar la especialización para la formación de postgrado o postítulo”.</p>
	Sicología	4.1.3	<p>La carrera DEBE cumplir con la definición del psicólogo que a continuación se señala y reservar la especialización para la formación de postgrado”.</p>

	Medicina Veterinaria	4.2. 10.2	4.2. Proporcionar al egresado de la carrera de Medicina Veterinaria una formación de carácter generalista, que lo capacite para ejercer la profesión y seguir programas de especialización”. 10.2. La unidad DEBE disponer de sistemas de información que le permitan al estudiante acceder a sistemas de financiamiento, becas, descuentos, etc., extra universitarios. La unidad DEBIERA contar con sistemas de información para sus estudiantes y titulados, en cuanto a oportunidades de trabajo, campo ocupacional, cursos y perfeccionamientos, actividades gremiales, etc.”
Criterios generales de evaluación para licenciaturas	Todos los programas de licenciatura	-	Ninguno
Criterios y procedimientos para acreditación de los programas de postgrado	Programa Magíster	-	Como requisitos de admisión <i>Para los efectos de estas normas, los programas de magíster DEBERÁN considerar como requisito de admisión de los candidatos, tener el grado académico de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenidos sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado”.</i>
	Doctorado	-	Los programas de doctorado DEBERÁN considerar como requisito de admisión de los candidatos, tener el grado académico de licenciado y/o magíster. Se requerirá, además, que los postulantes rindan un examen formal de admisión”.

Guía para la evaluación interna, Acreditación institucional	Institucional	-	El área de investigación, manifiesta como aspecto a evaluar la vinculación de la investigación con la docencia de pregrado y postgrado. El área de vinculación con el medio, manifiesta como aspecto a evaluar la vinculación de estas actividades con las funciones de docencia de pregrado o postgrado, o con las actividades de investigación cuando corresponda.
Operacionalización de criterios de evaluación en procesos de acreditación	Institucional	-	Ninguna

Para el análisis de los documentos se usaron como referentes dos interrogantes:

¿Qué criterios de acreditación, de las carreras o programas de pregrado, facilitan o promueven una articulación entre el pregrado y el postgrado?

¿Qué criterios de evaluación de los programas de postgrado facilitan o promueven la articulación desde el postgrado al pregrado?

Hallazgos referidos a la articulación entre pregrado y postgrado desde los criterios de evaluación de la acreditación

De acuerdo a lo observado en la tabla 1, en general, según la perspectiva de los *Criterios de evaluación* del actual proceso de acreditación del sistema de educación superior chileno, no se encuentra un criterio de evaluación específico que promueva explícitamente la articulación entre las carreras profesionales y programas de licenciaturas con programas de postgrados.

Sin embargo, realizado el análisis de cada uno de estos criterios de evaluación, se pudo evidenciar y verificar que existen ciertos aspectos de la calidad (expresados como estándares cualitativos) que pueden incentivar o promover dicha articulación. Es así como en el caso de las carreras profesionales, en el criterio de evaluación “Resultados del proceso de formación” se promueven instancias que podrían considerarse como facilitadoras de la articulación entre el pregrado y postgrado.

Para las carreras profesionales con criterios específicos, en uno o más de los criterios de evaluación, se mencionan instancias que pueden promover la articulación entre el pregrado y postgrado e incentivan la formación continua. Los criterios aludidos son: Propósitos, estructura curricular, efectividad del proceso de enseñanza y aprendizaje, infraestructura, resultados del proceso de formación y, en el caso específico de la carrera Medicina Veterinaria, en su criterio de servicio y bienestar estudiantil.

A diferencia de los criterios de evaluación de las carreras profesionales y de las carreras con criterios específicos, los programas de licenciatura no presentan en sus criterios de evaluación instancias que promuevan o faciliten la articulación con los programas de postgrado.

Realizado el análisis desde la perspectiva de los programas de postgrado, tanto en el magíster como en el doctorado, se pudo determinar que no existe un criterio específico que promueva la articulación entre pregrado y postgrado; sin embargo, realizado el análisis del documento “Criterios y procedimientos para la acreditación” de este tipo de programas, se encuentra que en “Requisitos de admisión” se explicita la necesidad de tener el grado de licenciado o el título profesional que se obtienen en el pregrado.

Para finalizar, en las áreas mínimas de evaluación consideradas en el proceso de acreditación institucional, no existe un área de evaluación que aluda a instancias de articulación explícitas entre el pregrado y postgrado. Sin embargo, en las áreas de evaluación adicionales de investigación y vinculación con el medio, existen instancias que las relacionan con la docencia de pregrado.

MODELOS DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO PRESENTES EN LA DOCUMENTACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA.

En este apartado, se indaga respecto a la presencia y características de “modelos de articulación” entre pregrado y postgrado, plasmados en marcos institucionales y en documentación oficial y pública, en las cuales las universidades tradicionales chilenas fijan sus lineamientos estratégicos asociados a los procesos formativos que implementan. Asimismo, junto con determinar la presencia o ausencia de modelos en este ámbito, se analizan las diversas concepciones existentes, los tipos de articulaciones y los actores implicados.

En la última década, en el sistema universitario chileno se ha impulsado por diversos medios el desarrollo de “modelos educativos” al interior de cada universidad. Así por ejemplo, las últimas versiones de los fondos concursables del Ministerio de Educación incluyen dentro de sus bases que las universidades cuenten con un “modelo educativo”, y en los procesos de acreditación, tanto a nivel institucional como de carreras, este es también un elemento al que se le suele asignar relevancia, en especial en términos de consistencia interna en los procesos formativos dentro de la institución. Si bien los nombres asignados a este documento de política institucional pueden ser diversos y sus características variar ampliamente, el valor asignado a su existencia es hoy relativamente transversal, y en general se espera que en él se plasmen los principales lineamientos sobre cómo cada universidad comprende los procesos formativos a nivel universitario.

Por ello, de existir un modelo claro de articulación entre pregrado y postgrado, este debería estar presente en dicha documentación; la misma situación tendría que presentarse para la educación continua y el postgrado.

Para efecto de este estudio, se entiende por articulación entre pregrado y postgrado el conjunto de elementos (curriculares, financieros, de vínculo con el medio, extensión, investigación y administración) que propician la transi-

ción entre el pregrado y postgrado, facilitando la cohesión, coherencia y continuidad en el proceso formativo del estudiante.

Metodología para el análisis documental institucional sobre la articulación

La metodología de este trabajo corresponde a un análisis documental basado en información electrónica de carácter pública (Babbie, 1998; Weber, 1990⁶⁷). Para su desarrollo se definieron categorías de búsqueda tanto para la selección de los documentos, como para la identificación dentro de los mismos, de posibles modelos de articulación entre pregrado y postgrado.

La muestra se constituyó por las 25 universidades chilenas llamadas “tradicionales”, las cuales están adscritas al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas-CRUCH (www.consejodirectores.cl), organismo de coordinación de la labor universitaria del país.

En una primera fase del estudio, primer semestre de 2012, se revisaron las portadas de los sitios web institucionales para localizar el documento oficial de la política formativa de la institución y en forma complementaria la política o reglamentación de postgrado. Para tal efecto, se consideraron denominaciones claves, tales como: modelo, marco, política o proyecto, con el adjetivo educativo, formativo, o pedagógico. Además, se revisaron documentos señalados como “Reglamento de Docencia de Pregrado” y otros similares.

En una segunda fase, en torno al mes de octubre del mismo año, de no evidenciarse la documentación necesaria, se indagó en las secciones correspondientes a las Vicerrectorías Académicas, a las direcciones de docencia o de pregrado y a las direcciones o áreas encargadas del postgrado o la educación continua. En una fase complementaria, para los casos requeridos, se procedió a utilizar los instrumentos de búsqueda internos de cada sitio en caso de existir, y, en última instancia, el motor de búsqueda Google.

El análisis de la información se realizó a través de dos procedimientos. Primero, la lectura general del documento, y posteriormente una búsqueda electrónica dentro de él, utilizando herramientas de programas asociadas al tipo de presentación de la información, tales como Word, PDF o navegadores de documentos HTML.

En concordancia con los objetivos del estudio y a partir de la documentación identificada, se definieron las siguientes tres categorías de análisis en cuanto a modelos de articulación entre pregrado y postgrado y las concepciones subyacentes en estos:

- Presencia de articulación en un modelo educativo.
- Conceptualización y elementos constitutivos de la de articulación.
- Concreción curricular y organizacional de la articulación.

⁶⁷ Weber, R.P. (1990). “Basic content analysis”. (2nd Ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.

Resultados

Inicialmente se pueden plantear que en el análisis, se destacan diferencias en la información disponible encontrada en la documentación formal y pública de las universidades de la muestra. En este sentido, pudiera ser posible que alguna institución cuente con algún modelo de articulación entre pregrado y postgrado que no haya sido identificado en el señalado proceso de búsqueda, siendo esto una potencial limitación del estudio. Sin embargo, esto es una evidencia de que dicho modelo no cuenta con un carácter suficientemente público que lo haga de fácil acceso a la comunidad universitaria.

Como resultado general se evidencia:

- Escasa información en cuanto a la articulación entre el pregrado y el postgrado, presente en la documentación oficial y pública de las diversas instituciones consultadas. Sin embargo, si bien no se identifican modelos de articulación propiamente tales, estos surgen, ya sea en forma explícita o implícita, y se manifiestan en los elementos asociados al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y a la idea de que este es un derecho de los estudiantes y una responsabilidad de las instituciones. A su vez, el desarrollo conceptual y operativo de la articulación está presente en un número reducido de instituciones y su avance es precario.
- Visibilización del Sistema de Créditos Transferibles (SCT), como garante en los procesos de articulación, lo que se constata en las entrevistas a los directores de pregrado y postgrado, sustentando los atisbos de articulación existentes.

En relación a las categorías definidas para el análisis, a continuación se presentan sus principales hallazgos:

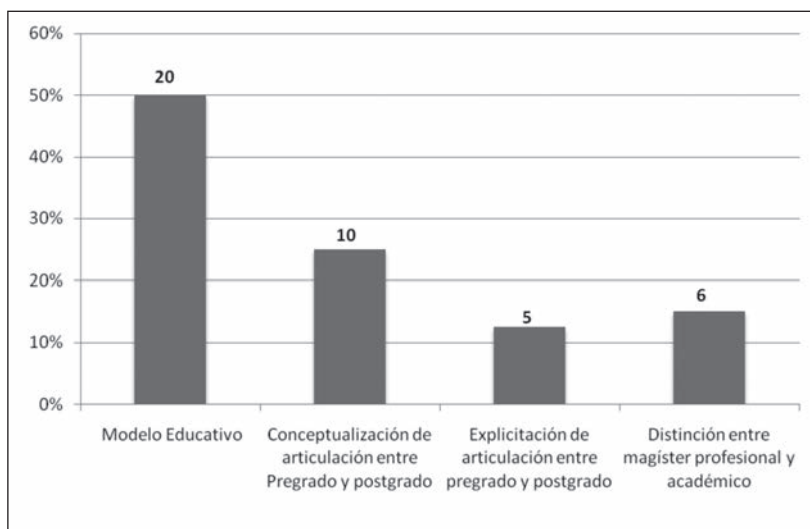
Modelo Educativo y Articulación Pregrado y Postgrado

Esta primera categoría da cuenta de la existencia de un documento de marco general para los planes de estudio de las universidades, definiendo las principales opciones formativas institucionales. Para la gran mayoría de las instituciones, 20 de 25, es decir un 80% de la muestra, fue posible identificar un documento oficial y público que plasma su Modelo Educativo.

Dentro de los 20 documentos de “Modelos Educativos” disponibles (Ver Gráfico N° 1), el 50% de ellos (10), no aborda el tema de Pregrado y Postgrado y por lo tanto, tampoco se hace alusión a la articulación. De las diez universidades restantes, un 25% define conceptualmente las características del pre y posgrado, sin abordar la articulación y solo en un 25%, que corresponde a cinco documentos, lo considera de manera incipiente y superficialmente.

GRÁFICO N° 1:

MODELO EDUCATIVO Y ARTICULACIÓN PREGRADO Y POSTGRADO



Conceptualización y Elementos constitutivos de la articulación

Los resultados del estudio respecto de aquellos elementos que las universidades consideran fundamentales para el proceso de articulación, mencionados en sus modelos educativos, dan cuenta que 14 de ellas (70%) lo sustentan sobre la idea de aprendizaje a lo largo de la vida. A su vez, existe un 70% de las 20 instituciones, que reconocen como único elemento la educación continua como referente conceptual de la articulación. Como se aprecia, en nueve fuentes de información, se produce un traslape que hace referencia a ambos campos de conceptualización.

De lo anterior se puede destacar que las universidades consultadas poseen una base epistémica con un eje paradigmático concordante, que da cuenta de un marco de referencia, dando sustento a un uso conceptual que se desprende de las bases estipuladas en la declaración de Lisboa (2000)⁶⁸, relevando la importancia del proceso de articulación a nivel de formación superior, donde el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y la comprensión de la educación como un proceso continuo (Delors, 1996)⁶⁹, son elementos basales de la educación terciaria, tal como lo plantea Marcelo (2001)⁷⁰ afirmando que “en

⁶⁸ Comisión Europea (200) Declaración de Lisboa octubre 2000

⁶⁹ Delors, Jacques (1996).

⁷⁰ Marcelo, Carlos. (2001). “Aprender a enseñar en la sociedad del conocimiento”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12 (2), 531-593.

otro tiempo uno se formaba para toda una vida, hoy día pasamos la vida formándonos”.

En relación a las referencias que incluyen el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, estas se desprenden como:

- Una actividad de aprendizaje desarrollada a lo largo de la vida con el objeto de mejorar el conocimiento, habilidades y competencias dentro de una perspectiva personal, cívica, social o laboral.
- Objetivos del área de postgrado que constituyen los fundamentos del modelo educativo institucional.
- Elemento constitutivo del perfil de egreso de pregrado.
- Necesidad de desarrollo profesional.
- Necesidad de actualización permanente del conocimiento.

Respecto a las referencias que incluyen como base conceptual la educación continua, estas se denotan como:

- Una instancia de salida intermedia en el pregrado.
- Un principio orientador, propósito o eje del modelo educativo.
- Una parte de la misión de la universidad o uno de los valores institucionales declarados en el modelo educativo.
- Un proceso que debe ser fortalecido en el área del postgrado.
- Un concepto que agrupa a los programas de especialización no conducentes a grado académico.
- Un aprendizaje en todas las etapas de vida laboral del individuo.

Concreción Curricular y Organizacional de la Articulación

Como se señaló anteriormente, solo en cinco de las instituciones hay referencias explícitas a la concreción de la articulación entre pregrado y postgrado establecidas en las universidades consultadas, enfatizando en su documentación diversos ámbitos de esta concreción, sea a nivel curricular como componente de la estructura organizacional de la misma. La dispersión de la data recogida en este campo, evidencia los niveles diversos de desarrollo institucional en cuanto a procesos de articulación entre pre y postgrado.

Dos instituciones reconocen el inicio de la educación continua en el pregrado, por lo cual han generado itinerarios formativos que consideran durante la última fase de titulación diferentes actividades curriculares que posteriormente se reconocen como cursos iniciales de magíster profesional y/o académico. Otras aproximaciones al tema de la articulación en estas cinco instituciones incluyen establecer a la Dirección de Postgrado como responsable de la articulación con el pregrado. Otorgar la responsabilidad a las Facultades y Departamentos para diseñar e implementar los procesos de la articulación, focalizar la articulación en la movilidad nacional e internacional entre los programas de pregrado y postgrado a través del sistema de créditos SCT y asumir

la articulación como un deber ser que se debe concretizar entre el pregrado, la maestría y el doctorado, sin especificar sus formas de desarrollo.

Síntesis de los hallazgos respecto a los modelos de articulación entre pregrado y postgrado encontrados en documentación institucional universitaria

A partir de la información analizada se pueden inferir lo siguiente:

- a. En relación a los modelos educativos o marcos normativos de las instituciones participantes del estudio, se deduce que en ellos se encuentran presentes, de forma heterogénea, aspectos relacionados con la relevancia de la educación continua y postgrado.
- b. La educación continua, en los documentos analizados, emerge como un espacio relevante de desarrollo profesional y de consolidación de actividades curriculares previas al postgrado, vehiculando la articulación a través de este concepto y su operacionalización dentro de las instituciones.
- c. Las definiciones y procedimientos explicitados en relación a la articulación entre pre y postgrado evidencian un estado de desarrollo disímil en las instituciones, lo que puede llegar a dificultar los procesos de movilidad y asociatividad entre universidades.
- d. Un desafío importante en relación a los procesos de articulación será avanzar hacia la implementación del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) en los programas de pre y postgrado, considerando que en un futuro los programas formativos deberán ajustar sus años de duración.
- e. La mayoría de las universidades participantes del estudio, ha incorporado la conceptualización de “aprendizaje a lo largo de la vida”, lo que está implicando que exista una variedad de estrategias que permitan su desarrollo y le otorga a las personas la posibilidad de perfeccionarse en diferentes momentos de su desarrollo profesional.

OFERTA DE PROGRAMAS DE POSTGRADO Y ARTICULACIÓN

Para el desarrollo de esta parte del trabajo, se consideró la oferta de programas de magíster y doctorado impartidos en las universidades del sistema de educación superior chileno. Se revisaron las bases de datos disponibles en el Consejo Nacional de Educación (CNED)⁷¹, en el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES)⁷² y en el Consejo de Rectores de Universi-

⁷¹ El CNED es un organismo público y autónomo, creado por la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Por tanto, las funciones se enmarcan en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar y del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Consultado el 23.10.12 en <http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx>

⁷² El SIES tiene un Compendio Histórico de Información Estadística, reúne antecedentes sobre las instituciones de educación superior, estudiantes matriculados, titulados e información financiera de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. El sitio cuenta con dos plataformas que muestran la oferta académica en pregrado y postgrado.

dades de Chile (CRUCH)⁷³. De la página Web de la CNED se obtuvo información histórica de los años 2005 al 2011, respecto a número de programas existentes y universidades que los imparten, así como de matrícula de cada uno de los programas.

La información más reciente referida a la oferta 2012 corresponde a la base de datos dispuesta por el SIES, utilizada para la búsqueda de información para requisitos de ingreso, áreas del conocimiento, horarios en que se imparten y carácter del programa.

La revisión de requisitos de admisión, fuentes de financiamiento e internacionalización de los programas se realizó a través de las páginas Web de cada institución. Ello obligó a realizar ajustes a la base de datos obtenida desde el SIES, ya que sus registros de oferta, para algunas instituciones, corresponde a años anteriores a 2012.

Casi la totalidad de las páginas Web de las universidades no registran antecedentes sobre articulación entre programas de pregrado y postgrado; por esta razón, se optó por trabajar con la información de articulación de las 14 universidades del Grupo Operativo CINDA.

Evolución de los programas de postgrado

En el año 2005, 19 de las 25 universidades del Consejo de Rectores ofrecían programas de magíster y 12 de ellas contaban al mismo tiempo con programas de doctorado. Al 2011 el número de instituciones con programas de magíster aumenta a 24, mientras que 19 de ellas cuentan con programas de doctorado.

De las 37 universidades privadas existentes en 2005, solo 17 ofrecían programas de magíster y tres de ellas ofrecían programas de doctorado. Al 2011, aumenta a 26 las instituciones con oferta de programas de magíster y a 10 las instituciones con oferta de programas de doctorado, de un total de 33 instituciones existentes a ese año.

En las universidades del Consejo de Rectores, la cantidad de programas de doctorado aumentó en el periodo estudiado en un 55%, mientras que en las universidades privadas, si bien la oferta sigue siendo menor, se ha triplicado en los últimos siete años. Como consecuencia, las universidades del CRUCH, que abarcaban el 94% de la oferta total de programas de doctorado en 2005, disminuyó a un 89% en 2011.

En el mismo periodo, la matrícula en las universidades del Consejo de Rectores ha crecido en un 45%, mientras que en las universidades privadas se ha incrementado a más del doble en 2011. Porcentualmente, se observa una disminución de matrícula en las universidades del CRUCH de 96% a 94% en el periodo.

Consultado el 23.10.12 en <http://www.gob.cl/especiales/servicio-de-informacion-de-educacion-superior-sies-cl/>

⁷³ El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Consultado el 23.10.12 en <http://www.consejodirectores.cl/>

En términos globales, se observa un crecimiento del 64% en la oferta y del 48% en la matrícula de programas de doctorado en el sistema universitario chileno.

TABLA 2.

PROGRAMAS DE DOCTORADO SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO, AÑOS 2005-2011

N° Programas de doctorado / Área conocimiento	Año						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Administración y Comercio	3	3	2	3	3	4	3
Arte y Arquitectura	2	2	1	3	2	1	2
Ciencias	43	46	40	42	45	58	59
Ciencias Sociales	7	10	11	12	13	16	18
Derecho	3	4	4	4	5	4	5
Educación	6	6	6	7	8	8	11
Humanidades	17	19	17	19	20	24	23
Recursos Naturales	11	13	10	11	14	19	19
Salud	7	8	7	9	10	12	13
Tecnología	18	25	27	24	28	30	39
Total	117	136	125	134	148	176	192

En términos relativos, entre los años 2005 al 2011, el mayor incremento en la oferta de programas de doctorado se produce en las áreas de *Ciencias Sociales* y de *Tecnología*, aumentando a más del doble, mientras que en las áreas de *Administración y Comercio* y de *Arte y Arquitectura* la oferta se ha mantenido.

Al 2011, al igual que en 2005, al menos el 50% de la oferta de programas de doctorado corresponde a las áreas de *Ciencias* y de *Tecnología*. No obstante, en 2011 el 31% de los programas pertenecen al área de *Ciencias* y el 20% al área de *Tecnología*, mientras que en 2005 estos porcentajes eran de un 37% y 15%, respectivamente.

El número de programas de magíster en Chile se ha duplicado en el periodo 2005-2011. En el caso de las universidades privadas su oferta corresponde en 2011 al 42% del total de programas, frente a un 29% en 2005.

La matrícula total de estudiantes en programas de magíster ha tenido un fuerte incremento de trece mil en 2005 a treinta y dos mil en 2011. El mayor crecimiento se experimenta en las universidades privadas donde la matrícula se ha triplicado de cinco mil a trece mil estudiantes, mientras que en las universidades del CRUCH ha crecido a poco más del doble, de siete mil seiscientos a diecisiete mil. En términos absolutos, las universidades privadas aumentaron en casi 10.000 estudiantes su matrícula, mientras que en las universidades del CRUCH creció en poco más de 9.000.

Respecto de la oferta global de programas de postgrado en el sistema universitario chileno, en 2005 existía una relación de cuatro programas de magíster por cada programa de doctorado, mientras que al 2011 la relación aumenta a cinco programas de magíster por cada programa de doctorado. Por otra parte, en 2005 existía por cada cinco estudiantes en programas de magíster había 1 en programas de doctorado, relación que aumenta a 8:1 en 2011.

TABLA 3.

PROGRAMAS DE MAGÍSTER SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO, AÑOS 2005-2011

N° Programas de magíster / Área conocimiento	Año						
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Administración y Comercio	83	114	111	138	147	149	189
Arte y Arquitectura	12	16	17	28	27	27	34
Ciencias	61	63	57	70	74	81	87
Ciencias Sociales	72	88	96	116	124	152	176
Derecho	13	25	27	34	41	38	49
Educación	85	86	81	107	125	153	180
Humanidades	40	44	46	50	54	61	60
Recursos Naturales	31	40	38	41	52	52	57
Salud	56	67	67	75	86	95	108
Tecnología	48	62	57	66	68	89	110
Total	501	605	597	725	798	897	1.050

En el mismo periodo, el número de programas de magíster ha aumentado en todas las áreas del conocimiento; el área de *Derecho* es la que presenta el mayor crecimiento, cuadruplicando la oferta. Al 2011, las áreas de *Administración y Comercio*, *Ciencias Sociales* y *Educación* concentran la mayor oferta de programas (545 programas equivalentes al 52%); no obstante, el área de *Educación* es la que registra la mayor matrícula: 9.400 estudiantes de un total de 32.226 (29%).

Articulación entre las carreras de pregrado y programas de postgrado en las universidades del grupo operativo CINDA

Se solicitó a las universidades del Grupo Operativo CINDA información de programas de postgrado que registren estudiantes que hayan ingresado desde carreras de pregrado a través de un proceso de articulación. Se recopiló información de 11 universidades, dado que tres instituciones declararon no contar con procesos de articulación. Cabe señalar que las universidades que informaron procesos de articulación ofrecen en promedio 5,7 programas de magíster por cada 10 carreras de pregrado, en tanto que en las universidades que no presentan alguna forma de articulación hay 2,7 programas por cada 10 carreras.

TABLA 4.
OFERTA ACADÉMICA Y ARTICULACIÓN EN LAS 14 UNIVERSIDADES
DEL GRUPO OPERATIVO CINDA

Universidad	OFERTA 2012		ARTICULACIÓN	
	N° de Carreras de Pregrado(*)	N° de Programas de Magíster	N° de Carreras de Pregrado	N° de Programas de Magíster
U1	51	26	4	4
U2	36	11	1	1
U3	45	25	13	13
U4	31	17	1	1
U5	38	7	0	0
U6	87	59	13	21
U7	22	7	0	0
U8	34	14	1	1
U9	27	8	0	0
U10	40	28	10	8
U11	65	40	9	3
U12	25	24	2	2
U13	43	20	2	1
U14	37	18	5	5
Total	581	304	61	60

(*) Los programas de bachillerato no se contabilizaron en la oferta de carreras de pregrado.

La información recopilada evidencia que:

- 61 carreras de pregrado se articulan con 60 programas de magíster en un total de 83 articulaciones.
- El 10% de las carreras de pregrado y el 20% de los programas de magíster que ofrecen las 14 universidades del Grupo Operativo CINDA se encuentran articulados.
- Cuatro universidades concentran el 74% de la carrera con articulación.
- Tres universidades concentran el 70% de la programas de magíster con articulación.
- Una carrera de pregrado está articulada con un programa de doctorado.

En relación a lo administrativo, la articulación propicia un acceso más fluido al postgrado dentro de la misma institución, mientras que en lo académico, en la mayoría de los casos se reconoce el trabajo de investigación realizado en pregrado como proyecto inicial de postgrado y/o se homologan

asignaturas; en lo económico, el estudiante se ve favorecido como producto de la homologación y becas de continuidad de estudios.

TABLA 5.
ARTICULACIÓN DE CARRERAS Y PROGRAMAS DE MAGÍSTER
SEGÚN ÁREA DE CONOCIMIENTO

Área de Conocimiento	Carreras de pregrado articuladas		Programas de magíster articulados	
	Nº	%	Nº	%
Administración y Comercio	0	0	3	5,0
Arte y Arquitectura	1	1,6	0	0
Ciencias	6	9,8	6	10,0
Ciencias Sociales	5	8,2	7	11,7
Derecho	0	0	0	0
Educación	4	6,6	4	6,7
Humanidades	1	1,6	2	3,3
Recursos Naturales	9	14,8	8	13,3
Salud	1	1,6	2	3,3
Tecnología	34	55,7	28	46,7
Total	61	100,0	60	100,0

Al agrupar las carreras de pregrado y los programas de magíster articulados por área de conocimiento, se evidencia que el área de tecnología representa al 56% de las carreras de pregrado y al 47% de los programas de magíster articulados. El área donde no se presenta ninguna forma de articulación es Derecho, lo que podría explicarse por el hecho que en Chile, el grado académico lo otorga la universidad como actividad terminal y el título lo otorga la Excelentísima Corte Suprema.

Las áreas de Ciencias, Educación, Recursos Naturales y Tecnología presentan mayor flexibilidad por cuanto se articulan también con otras áreas del conocimiento.

En relación a la modalidad de los programas de magíster articulados, 58 de los 60 se dictan en modalidad presencial, uno del área Ciencias Sociales es impartido en modalidad semipresencial y otro del área educación en modalidad e-learning. En cuanto al horario, si bien la mayor parte (56) son diurnos, tres programas articulados con carreras de las mismas áreas se imparten en horario ejecutivo (dos del área de Tecnología y uno de Ciencias Sociales) y, cuatro programas se imparten en horario vespertino (tres del área de Tecnología y uno de Recursos Naturales).

De los 60 programas de magíster con algún elemento de articulación: 50 tienen una duración de cuatro semestres, seis de tres semestres, dos de cinco semestres, uno de seis semestres y uno de seis trimestres.

LA ARTICULACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIRECTORES DE PREGRADO Y POSTGRADO DE LAS UNIVERSIDADES DEL GOP

Esta parte del estudio permitió conocer el estado de situación de la articulación en las instituciones del GOP desde la perspectiva de directores de pregrado y postgrado como actores claves. Se elaboró y aplicó una entrevista estructurada, centrada en la articulación y la existencia de políticas y procesos asociados, el que fue validado a través de consulta a expertos (Anexos I). A continuación se presenta el análisis de las respuestas de los directores de pregrado y postgrado.

Respuestas de los directores de pregrado

En relación a la existencia de un modelo o política formal de articulación entre los estudios de pre y postgrado, no en todas las universidades existe una política formal, no obstante se da de manera implícita en acciones puntuales o ha sido explicitada a través de los planes estratégicos institucionales y los correspondientes modelos educativos.

La articulación, atendiendo a los cambios en la educación superior, tendría como uno de sus objetivos propiciar la formación continua, propendiendo a una mejor empleabilidad y por ende a una mayor inserción laboral. Para ello las instituciones han realizado acciones que permiten facilitar esta transición, principalmente en el ámbito curricular, financiero y administrativo.

Curricularmente, busca mejorar los tiempos de titulación y que los estudiantes destacados avancen de manera efectiva en su formación profesional, favoreciendo además la movilidad intra e interinstitucional, conforme a lo establecido en el respectivo modelo educativo y su normativa. Lo anterior, también ayudaría a mejorar los resultados de acreditación y a prepararse para un eventual acortamiento de carreras. A modo de ejemplo, cierto porcentaje de asignaturas al final de la malla curricular del pregrado forman también parte de la malla de postgrado de la misma área disciplinar; otra es reconocer en los magísteres de continuidad, la tesis que se realiza en este último como equivalente a la actividad final de titulación del pregrado.

En el contexto financiero, existen distintas modalidades que facilitan el tránsito desde el pre al postgrado, por ejemplo, la exención del pago adicional para aquellas asignaturas articuladas entre el pregrado y el primer año del postgrado, el otorgamiento de becas y otros beneficios económicos.

En el ámbito administrativo, se mencionan acciones como el reconocimiento de las asignaturas equivalentes para ambos niveles de formación, sin necesariamente pasar por los trámites de homologación y otros.

En cuanto a los aportes teóricos y empíricos que fundamentaron estas decisiones por parte de las instituciones, se encuentran los estudios del contexto internacional, principalmente el proceso de Bolonia y las tendencias en algunos países no europeos, así como el proceso de *Tuning* europeo y latinoamericano. A nivel nacional, se menciona las misiones de las universidades y los planes estratégicos institucionales, así como también las políticas públicas tendientes a promover períodos de estudio lo más corto posible para una

formación que permita una adecuada inserción laboral. Adicionalmente, la experiencia de algunas universidades del CRUCH que han avanzado en la implementación de la formación por competencias y articulada con niveles educacionales anteriores y posteriores, han sido factores a considerar por algunas de las instituciones que reconocen la existencia de articulación al interior de las mismas. A lo anterior, se suman los procesos de acreditación institucionales y de carrera que propician también la articulación entre niveles y el estímulo al desarrollo de capital humano avanzado y la necesidad de incrementar el vínculo entre investigación y formación de pregrado.

Finalmente, la idea de educación continua, así como las de formación teórico-práctico, investigación-acción, convergencia formativa y comparabilidad curricular, se encuentran también presentes en las acciones emprendidas por algunas universidades.

Respecto de la existencia de una unidad de valoración del trabajo académico del estudiante, armonizado entre el pregrado y el postgrado, dos de las universidades declaran la existencia de una medida de valoración del trabajo académico del estudiante, armonizado entre ambos niveles de formación, lo que se expresa en el sistema de créditos transferibles (SCT-Chile). Una tercera informa de la existencia del SCT-Chile en el pregrado, pero no así en el postgrado y el resto de las instituciones menciona la existencia de créditos de igual valor para el pregrado y postgrado, pero no necesariamente consideran el trabajo académico total del estudiante.

Por otra parte, en lo que dice relación con la articulación como elemento exigible en la creación de programas de postgrado, dos instituciones la señalan como un elemento deseable pero no exigible, otra indica que carece de normativa al respecto y el resto declara que no es exigible para la creación de los postgrados institucionales.

Consultadas por las formas en que el conocimiento generado en la investigación y el postgrado son transferidos al pregrado, la respuesta que se da con más frecuencia indica que este se transfiere por medio de la docencia que imparten los académicos investigadores en el pregrado. Se da también el caso de estudiantes o tesistas que se integran como ayudantes o colaboradores a equipos de investigación existentes en las universidades y de investigadores que, teniendo proyectos financiados interna o externamente, organizan conferencias, seminarios de difusión de la investigación y otras actividades en las que participan estudiantes de pregrado.

Aunque anteriormente se ha indicado la existencia de escasa normativa al respecto, algunas instituciones declaran que la regulación de la articulación, tanto en el pre como el postgrado, se daría a través de los procedimientos establecidos como reglamentaciones internas emitidas por las respectivas unidades, sean estas vicerrectorías académicas, de investigación como de sus respectivas direcciones. El resto de las instituciones declara la no existencia de procedimientos para este efecto. Un ejemplo de procedimiento de gestión sería el uso de plataformas educacionales semejantes y procesos de planificación e inscripción de cursos similares en ambos niveles.

Respuestas de los directores de postgrado.

En relación a la existencia de un modelo o política formal de articulación entre los estudios de pre y postgrado, todas las instituciones encuestadas señalan que existen experiencias de articulación entre pregrado y postgrado, ya sea de manera amplia o bien focalizada, en el marco de su modelo educativo, en base a una educación continua o como acciones emprendidas por algunas facultades, siendo en la mayoría de los casos parte de la política institucional.

Según lo señalado por los directores de postgrado, existen diferentes niveles de avances al interior de cada una de las instituciones, en aspectos tales como curricular, organización de la currícula y administrativo. Asimismo, se señala la existencia de reglamentos, resoluciones, estructuras de la toma de decisiones, existencia de financiamiento interno, y otros. Se puede apreciar que tanto la oferta de postgrados como su articulación con algunas áreas de pregrado, forman parte de los lineamientos estratégicos de las instituciones. En todo caso, son los programas de magíster los que se encuentra más articulados con el pregrado, ya que los estudiantes que cuentan con su licenciatura logran acceder al programa sin tener aún su título profesional y, cursar a la vez, asignaturas de pregrado como de postgrado. Lo anterior no se daría en los programas de doctorado.

La articulación en los ámbitos curriculares y financieros es la que más está presente en todas las experiencias, y corresponde básicamente al reconocimiento en el postgrado de asignaturas cursadas en pregrado, lo que constituye un incentivo, puesto que cursarlas simultáneamente una vez obtenida la licenciatura, les permite optar a diferentes tipos de becas, ayudas y formas de pago. Por su parte, las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el pregrado, son un criterio esencial tanto para la admisión como para la aprobación y asignación de ayudas y becas. Lo administrativo también es otro de los elementos que más se señala.

Una situación distinta es el caso de la institución que está en la búsqueda de una articulación “desde arriba hacia abajo”, debido a que los programas de postgrado no tienen una relación natural con los de pregrado, siendo este un desafío aún mayor.

Cabe destacar que solo una institución declara tener un modelo general de articulación para toda la universidad, el que incluso puede darse entre programas que no pertenecen a la misma facultad, lo que debiera en todo caso, traducirse en una adecuación general de la universidad.

En relación a los criterios considerados en el diseño del modelo o política formal de articulación, se destacan los relacionados con el mejoramiento del sistema formativo, orientado a la formación continua; también al establecimiento de mallas curriculares compatibles que permitan el reconocimiento de asignaturas, aun cuando se reconoce que persiste el desafío de la armonización de créditos y un sistema de transferencia de los mismos.

Otro de los criterios declarados es aprovechar la oportunidad de generar atractivos institucionales en la población estudiantil, tanto para aquellos que postulan a un programa de pregrado, como para quienes cursan ya una carrera y piensan seguir un postgrado.

Adicionalmente, cuando se trata de programas articulados, las instituciones prestan atención a la viabilidad del programa, especialmente en lo que se refiere a la generación de recursos financieros. Así la base numérica requerida para iniciar el programa de postgrado, la aportarían los estudiantes que cursan el pregrado, mientras que la participación de titulados complementa este número y aporta recursos financieros frescos.

En cuanto a los aportes teóricos y empíricos que fundamentaron las decisiones institucionales, diferentes son las visiones que aportan los directores de postgrado a esta pregunta. En algunos casos, la fundamentación es parte de la política institucional y responde, asimismo, a la presión nacional e internacional que buscaría el acortamiento de las carreras profesionales de pregrado y su articulación con el postgrado. En esta subyacen como elementos bases el proceso de Bolonia, que incluye un sistema de movilidad académica y estudiantil, y las políticas del Estado chileno, principalmente.

Otro de los fundamentos señalados se basa en las estrategias institucionales en torno a las políticas de docencia, que tienen como objetivo vincular el pre y el postgrado, como respuesta a la demanda del competitivo mundo laboral por mayores niveles de especialización, al escalamiento de la productividad académica, a la participación de estudiantes destacados en investigación y a la búsqueda de potenciar el capital humano constituido por sus mejores estudiantes de pregrado.

En relación a la existencia de una unidad de valoración del trabajo académico del estudiante armonizado entre el pregrado y el postgrado, se identificarían sistemas de créditos tradicionales y uno basado en créditos transferibles (SCT). Sin embargo, estos no siempre coincidirían en las definiciones de créditos, por lo cual no se observa la armonización de estos.

Respecto de la articulación como elemento exigible en la creación de programas de postgrado, las instituciones no tienen exigencias formales que obliguen a que los programas de postgrado se articulen con los de pregrado. Sin embargo, algunas señalaron que es deseable que esta situación esté presente en la creación de nuevos programas.

En cuanto a las formas en que el conocimiento generado en la investigación y el postgrado son transferidos al pregrado, los directores señalan que existe transferencia de las diversas acciones e impactos que desarrollan los programas de postgrado. Una de ellas correspondería al caso de estudiantes que cursan simultáneamente ambos programas, cuya experiencia en investigación es transferida a sus compañeros del pregrado en el trabajo académico.

Otra forma de transferencia se daría con la realización de docencia en el pregrado por parte de los estudiantes. Algunos de los directores indican que la existencia de articulación no es un requisito exigible dentro de la institución para la creación de programas de postgrado. Solo en dos de ellas es una condición exigible como parte de los lineamientos institucionales, para los nuevos programas de postgrado que se inicien. Otras señalan la conveniencia de incluir algún tipo de articulación en los nuevos programas de postgrado, así como la participación en ayudantías de laboratorios y en la ejecución de proyectos llevados a cabo por académicos, que a su vez se traducen en publi-

caciones conjuntas, hallazgos que también pueden llegar a ser difundidos o utilizados en el pregrado.

En relación a los procedimientos de gestión existentes para regular la articulación entre el pregrado y postgrado, se reconoce su inexistencia al menos desde el punto de vista formal. También se pueden identificar elementos de gestión para la regulación de la articulación, en lo que dice relación con el ingreso de los postulantes, tanto para aquellos que postulan cursando el pregrado, como para los que no pertenecen a él, ingreso que estaría debidamente cautelado por la reglamentación general o particular de cada programa.

Otro de los procedimientos señalados se relaciona con el ámbito de la administración del currículo, lo que se traduce en el reconocimiento de asignaturas cursadas en el programa de postgrado como equivalentes a las de pregrado y viceversa. No obstante, cabe destacar que no en todos los programas se da un reconocimiento automático de estas asignaturas, en términos de los códigos que utiliza la administración curricular, que en muchos casos no son coincidentes. También se señala que la equivalencia de las asignaturas aprobadas se hace efectiva solo cuando esta es formalizada oficialmente.

Acerca de las políticas e instrumentos de financiamiento de los programas de postgrado, los directores señalan que este es un punto crítico. En algunos casos, está vinculada a la naturaleza del programa, según sea de tipo académico o profesional. Para el caso de los magísteres de tipo profesional, no existiría apoyo financiero institucional, por lo cual debe autofinanciarse; además, no habría reconocimiento de la carga académica para los docentes que participan en él. Para este tipo de situaciones, la universidad permite que el programa se pueda gestionar descentralizadamente. Sin embargo, para el caso del magíster académico, la institución ofrece opciones de becas, aunque también existen restricciones asociadas a su financiamiento, razón por lo cual las universidades deben subsidiar su operación.

Para el caso de los doctorados las instituciones tienen una visión diferente, dado que estos programas son considerados bienes públicos, por lo cual estarían dispuestas a subsidiarlos a través de becas propias, pasantías en el extranjero para los estudiantes y su manutención, así como el reconocimiento de la carga docente que implica para los académicos su participación en el programa. No obstante, es importante destacar que para impartir un programa de postgrado debe existir viabilidad financiera y factibilidad académica.

A pesar de la diferenciación entre tipos de programa desde la perspectiva financiera, esta no se da en relación a los requisitos académicos para los estudiantes.

Finalmente, los directores de postgrado destacan como importante la existencia de becas y otras ayudas financieras externas a la institución, como también la financiación por parte de instancias que dan soporte a la ejecución de proyectos y programas, como por ejemplo CONICYT, MECESUP, FONDEF, CORFO y otros.

A continuación se presentan algunas reflexiones derivadas del análisis de las respuestas recibidas de los directores tanto de pre como de postgrado:

- Los directores de pre y postgrado no comparten una visión común de la articulación, en la mayoría de los casos funcionan independientemente.
- En la mayoría de las instituciones no existe una política de articulación formal (si bien existen experiencias por unidades académicas).
- De igual forma la preocupación por la articulación no es explícita en los modelos educativos.
- Los criterios que priman la articulación, en aquellos casos que existe, tienen que ver con necesidades económicas, vinculación con el medio, fidelización de los estudiantes.
- Los aportes teóricos que fundamentan decisiones de articulación tienen bases predominantemente en requerimientos externos a la reflexión de la propia universidad (medio externo, Bolonia, otros).
- No existe una unidad de valoración armonizada del trabajo académico del estudiante entre pregrado y postgrado.
- La articulación no es un elemento exigible para los programas de postgrado.
- Compartir el conocimiento generado por el postgrado y la investigación con pregrado depende de la voluntad de las personas más que de regulaciones institucionales.

LA ARTICULACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTUDIANTE DE POSTGRADO

Para complementar el estudio acerca de la articulación entre el pregrado y el postgrado, se aplicó un cuestionario, que incluyó tanto preguntas abiertas como cerradas, a estudiantes de postgrado de algunas de las instituciones del GOP, la que fue focalizada preferentemente en programas de magíster y doctorado con características de articulación, con el objeto de recoger información relacionada con las facilidades y dificultades que ellos han experimentado en el proceso de transición entre el pregrado y el postgrado. El cuestionario fue validado mediante consulta de expertos (Anexo II).

Caracterización de la muestra

La aplicación del cuestionario permitió recopilar información de estudiantes de nueve universidades, en 37 programas de postgrado, correspondiendo 32 a programas de magíster y cinco a programas de doctorados.

Dado que solo dos universidades consultaron estudiantes de programas de doctorado, con una cobertura de cinco programas y 30 estudiantes, el análisis se focalizará esencialmente en la opinión de los estudiantes de programas de magíster.

En el caso de los programas de magíster se encuestaron a 232 estudiantes correspondientes a 32 programas; 46% varones y 54% mujeres. El 75% de los encuestados se ubica en el rango de 22 a 35 años de edad y en cuanto a la situación laboral de los estudiantes, el 81% indica que trabaja y estudia al mismo tiempo.

TABLA 6.

ESTUDIANTES DE PROGRAMAS DE MAGÍSTER POR GÉNERO Y RANGO DE EDAD

Universidad*	Género		Edad en años			Sin Información
	Masculino	Femenino	22 - 35	36 - 50	51 o más	
U1	30	9	32	6	0	1
U3	0	9	6	2	1	0
U4	11	28	31	6	0	2
U5	9	15	15	7	0	2
U6	6	10	12	3	1	0
U7	8	5	11	2	0	0
U8	24	18	34	5	1	2
U9	19	31	33	13	2	2
Total	107	125	174	44	5	9

*No se considera la U2 porque no incluye programa de magíster.

Se consultó por el carácter del programa de magíster cursado, registrándose una proporción similar de estudiantes que cursan programas académicos y profesionales. Aun cuando la consulta no consideró la opción “mixto”, algunos estudiantes marcaron dos opciones (académico y profesional), de lo que se dedujo que consideran al programa como de carácter mixto (12 estudiantes).

GRÁFICO 2.

CARÁCTER DEL PROGRAMA DE MAGÍSTER CURSADO



De los estudiantes encuestados, 122 cursan el magíster en la misma universidad en la que realizaron el pregrado (53%) que muestra el grado de desarrollo y vinculación que han desarrollado las universidades estudiadas. De ellos, hay 24 estudiantes que cursan su postgrado en una facultad distinta a aquella en que realizaron sus estudios de pregrado, lo que deja en evidencia la existencia del cruce de disciplinas en el tránsito del pregrado al postgrado.

Motivaciones y dificultades para estudiar un programa de magíster

Una de las preguntas abiertas formulada en el cuestionario se refiere a “razones que influyeron en su decisión de estudiar un postgrado”. Dada la diversidad de razones expuestas por los estudiantes, estas se agruparon por similitud, identificando 17 categorías como las más significativas. Se puede apreciar en la Tabla 7, que las razones más relevantes dicen relación con motivaciones profesionales y económicas laborales.

TABLA 7.

RAZONES PARA ESTUDIAR UN PROGRAMA DE MAGÍSTER

Categorías	Número de Estudiantes
Perfeccionamiento y actualización	95
Situación de empleabilidad	86
Investigación	46
Desafío personal y autorrealización	42
Mejora de la remuneración	30
Competitividad profesional	23
Especialización en áreas de interés	15
Docencia universitaria	15
Acceso a beca para estudio de postgrado	3
Requerimiento del empleador	3
Ahorrar tiempo estudiando carrera y programa	2
Deseo de cambiar de área	1
Calidad de los profesores	1
Zona donde se imparte	1
Programa de corta duración	1
No dificulta mis actividades laborales	1
Facilidades de ingreso al programa	1

En relación a las dificultades para cursar un programa de magíster, respondieron 114 estudiantes, algunos de los cuales marcaron más de una opción. Las dificultades señaladas con mayor frecuencia son *razones económicas* (60)

y razones laborales (43). Con menor frecuencia, el *horario en que se imparte el programa* (22), *razones familiares* (19) y *los requisitos de ingreso al postgrado* (7).

Mecanismos de articulación

Programas de Magíster

Respecto a la articulación en programas de magíster, 71 estudiantes de los 232 encuestados (31%) consideran que “existe articulación entre el programa que cursan y alguna carrera de pregrado de la universidad”. A estos 71 estudiantes se les consultó sobre la forma en que dicha articulación se manifiesta, entregándoles siete opciones de respuesta además de la posibilidad de señalar otras.

En la tabla 8 siguiente, se observa que las opciones indicadas con mayor frecuencia son: *flexibilización de requisitos de ingreso, reconocimiento formal de asignaturas aprobadas en el pregrado, la disponibilidad de becas para ex alumnos de la institución* y la posibilidad de *realizar su investigación de postgrado, continuando con lo hecho en pregrado*. Llama la atención que una de las opciones menos elegida fue la *disminución de la duración del postgrado*, que es uno de los objetivos de la articulación de carreras de pregrado con programas de postgrado. Se puede observar además, que las características señaladas por los estudiantes se concentran básicamente en aspectos curriculares y económicos, sin señalarse por ejemplo, otras en vínculo con el medio, extensión y administración, aspectos que se deben posicionar en los programas articulados.

TABLA 8.
FORMAS EN QUE SE MANIFIESTA LA ARTICULACIÓN
EN PROGRAMAS DE MAGÍSTER

Formas de articulación	Número de estudiantes
Flexibilización de requisitos de ingreso.	26
Reconocimiento formal de asignaturas aprobadas en el pregrado como parte del programa de postgrado (convalidación u homologación).	24
Disponibilidad de becas para ex alumnos de la institución.	21
Puedo realizar mi investigación de postgrado, continuando con lo hecho en el pregrado.	19
Convalidación de actividad de graduación del postgrado por actividad de titulación del pregrado.	10
Disminución de la duración del postgrado.	9
Exenciones de pago para ex alumnos de la institución.	7
Otra(s)	6

El cuestionario solicitaba hacer sugerencias para mejorar la posibilidad de articular los estudios de pregrado con los de postgrado. La principal sugerencia de los estudiantes es mejorar la difusión de los programas de postgrado que ofrece la institución y, en el caso de existir articulación, darlo a conocer a los estudiantes que cursan el pregrado. Otra de las sugerencias más señaladas es que la institución debería disponer de becas para ex alumnos. Un grupo menor de estudiantes proponen la posibilidad de cursar asignaturas del postgrado en el último año de la carrera de pregrado, la posibilidad de convalidar asignaturas, la flexibilidad horaria o clases *on line* en el postgrado y una mayor profundización en metodologías de investigación en pregrado.

En atención a que muchas instituciones están desarrollando distintas estrategias curriculares para fortalecer la articulación entre investigación y docencia, se les solicitó adicionalmente a los estudiantes indicar si durante sus estudios han participado en proyectos de investigación (institucionales, Fondecyt, Fondef u otros proyectos concursables) y si los resultados de sus investigaciones las ha publicado en revistas *SCIELO*, *ISI* u otras de corriente principal. Los resultados de la consulta indican que 151 estudiantes han participado en proyectos de investigación, lo que representa al 65% de los encuestados, indicador de que efectivamente hay avances en el fortalecimiento de la articulación entre investigación y docencia al menos en programas magíster. No obstante, solo cinco estudiantes citan una revista en la que publicaron y 11 indican que su trabajo está en proceso.

Programas de Doctorado

En cuanto a la articulación en programas de doctorado, de los 30 estudiantes que respondieron la consulta, cinco indican algún tipo de articulación con un programa de magíster o una carrera de pregrado. La articulación que identifican tiene que ver con mecanismos de flexibilización de requisitos de ingreso, el reconocimiento formal de asignaturas aprobadas en pregrado como parte del programa de postgrado (convalidación u homologación) y, la posibilidad de continuar desarrollando en el programa la investigación realizada en pregrado.

CONCLUSIONES GENERALES

En la revisión del marco legal y las políticas públicas de la educación superior en Chile de este estudio, no fue posible identificar normativas ni incentivos que se orientaran a favorecer la articulación entre pregrado y postgrado. No obstante, comienzan a emerger algunos incentivos en esta línea, asociada principalmente a fuentes de financiamiento concursables. Por su parte, los criterios de evaluación para acreditación de carreras y programas de postgrado contemplados en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile, no contemplan estándares que promuevan explícitamente la articulación de las carreras profesionales con los programas

de postgrados, pero se identificaron ciertos aspectos de calidad que pueden incentivar o promover dicha articulación.

Aun cuando el marco legal y las políticas públicas de la educación superior en Chile no hacen referencia a la articulación entre pregrado y postgrado, el estudio mostró que en 11 de las 14 universidades estudiadas, existe algún tipo de articulación entre las carreras de pregrado y los programas de postgrado. Existe mayor articulación entre carreras de pregrado y programas de magíster, observándose que en las universidades donde el número de programas de magíster más se aproxima al número de carreras de pregrado, hay un mayor número de carreras y programas articulados. En la actualidad la articulación no es exigible para los programas de postgrado y no está explicitada en la mayoría de los modelos educativos. Además, las respuestas dadas por los directores de pregrado y postgrado dan cuenta que en la mayoría de las instituciones, ellos no comparten una visión común de la articulación. No obstante lo anterior, las instituciones de educación superior evidencian una extensión de sus planes formativos, que podría responder a una intencionalidad –aún no formalizada en las estructuras institucionales– de orientarse hacia una perspectiva de “aprendizaje a lo largo de la vida”. Sin embargo, esta intención en general aún no se concreta en un modelo o sistema de articulación formal. Por tanto, se podría hablar de una articulación nominal e incipiente entre el sistema del pregrado y postgrado en las universidades estudiadas.

Los aportes teóricos que fundamentan decisiones de articulación entre pregrado y postgrado tienen bases predominantemente en requerimientos externos a la reflexión de la propia universidad y se presentan, en general, más bien como una estrategia de posicionamiento público, nacional e internacional para el sistema de educación superior del país. Ello condiciona la generación de respuestas pertinentes, más concretas y contextualizadas a la realidad de cada institución. Además, las concreciones existentes asociadas a la articulación entre pregrado y postgrado, denotan una alta heterogeneidad, tanto en su conceptualización como en su implementación curricular y su estado de desarrollo.

Desde la perspectiva de los directores de pregrado y postgrado, se puede inferir que en general las instituciones tienden a facilitar la transición hacia el postgrado de los estudiantes que aún no han finalizado el pregrado por razones financieras. En algunos casos, la articulación también se traduce en reconocimiento de cursos, módulos o asignaturas y trabajo de titulación de pregrado en postgrado o viceversa. Se evidencia que las calificaciones obtenidas en el pregrado son antecedentes significativos al momento de admitir y reconocer la formación previa y asignar ayudas a los estudiantes del pregrado participantes de un programa de postgrado. La actividad investigativa, por su parte, en los programas que están articulados, fortalece ambos niveles de formación. Lo anterior debiera generar un círculo virtuoso.

En relación a los estudiantes de postgrado, más de la mitad realizaron sus estudios de pregrado en la misma universidad en que cursan su programa de magíster. Uno de cada diez cursan su postgrado en una facultad distinta a aquella en que realizaron sus estudios de pregrado, lo que deja en evidencia

la existencia del cruce de disciplinas en el tránsito del pregrado al postgrado, que muestra una alta vinculación de programas al interior de cada universidad.

En síntesis, las principales características de articulación de los programas encuestados, según lo señalado por los estudiantes, se centran principalmente en elementos curriculares, financieros y de investigación y en menor medida o totalmente ausente los relacionados con vínculo con el medio, extensión y administración. Al observar la articulación entre investigación y docencia en los programas de magíster, el estudio evidenció que al menos el 65% de los estudiantes que cursan dichos programas participan en proyectos de investigación, pero el número de estudiantes que publican los resultados de la investigación antes del término de sus estudios es escaso, lo que podría explicarse por los tiempos que lleva concretar una publicación en revistas de corriente principal.

ANEXO I

ENTREVISTA: ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO

Teniendo como propósito aportar al mejoramiento continuo de la calidad y equidad en la educación superior, un grupo de 14 Universidades del Consejo de Rectores⁷⁴ coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), se encuentra ejecutando el proyecto FDI 2012 denominado: “Transición y articulación entre Pregrado y Postgrado”.

En el contexto descrito, articulación se entiende como el conjunto de elementos (curricular, financiero, vínculo con el medio, extensión, investigación y administración) que propicia la transición entre el pregrado y postgrado, facilitando la cohesión, coherencia y continuidad en el proceso formativo del estudiante.

Esta entrevista será aplicada a Directores de Pre y Postgrado de las Universidad participantes del proyecto, por miembros del Grupo Operativo y tiene como objetivo identificar las características del proceso de articulación del pre y postgrado de las Universidades del GOP. La información recopilada será utilizada solo para esta investigación y no serán individualizados nombres de personas o instituciones.

NOMBRE UNIVERSIDAD

¿EXISTE UN MODELO O POLÍTICA FORMAL DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSGRADO EN SU UNIVERSIDAD?

¿CUÁLES FUERON LOS CRITERIOS QUE SE CONSIDERARON EN SU DISEÑO?

⁷⁴ **Participantes: las 14 universidades integrantes del proyecto.**

U. de Tarapacá; U. de Antofagasta; U. de La Serena; PUC de Valparaíso; U. de Santiago de Chile; U. de Talca; U. de Concepción; U. del Bío Bío; U. Católica de la Santísima Concepción, U. de La Frontera; U. Católica de Temuco, U. de Los Lagos; U. Austral de Chile; U. de Magallanes.

¿CUÁLES SON LOS APORTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS QUE FUNDAMENTARON ESTAS DECISIONES?

EXISTE UNA UNIDAD DE VALORACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO DEL ESTUDIANTE, ARMONIZADO ENTRE EL PRE Y POSTGRADO.

¿LA ARTICULACIÓN ES UNO DE LOS ELEMENTOS EXIGIBLES EN SU INSTITUCIÓN EN LA CREACIÓN DE PROGRAMAS DE POSTGRADO?

¿DE QUÉ FORMA EL CONOCIMIENTO GENERADO EN LA INVESTIGACIÓN Y EL POSTGRADO ES TRANSFERIDO AL PREGRADO?

¿QUÉ PROCEDIMIENTOS DE GESTIÓN EXISTEN PARA REGULAR LA ARTICULACIÓN ENTRE PRE Y POSTGRADO?

¿CUÁL ES LA POLÍTICA E INSTRUMENTOS DE FINANCIAMIENTO DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO?

MUCHAS GRACIAS.

ANEXO II

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DE POSTGRADO: ARTICULACIÓN ENTRE EL PRE Y POSTGRADO

Código Institución:

Nombre del Programa

INTRODUCCIÓN.-

El Proyecto Interuniversitario FDI 2012 denominado “TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO” tiene entre sus objetivos realizar un diagnóstico sobre esta temática en Universidades del Consejo de Rectores (⁷⁵), el que es coordinado por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).

El objetivo del presente cuestionario es recoger información relacionada con las dificultades y facilidades que Ud. ha experimentado en el proceso de transición entre el pregrado y el postgrado.

El cuestionario es de carácter anónimo y debe ser respondido por estudiantes que se encuentran cursando estudios de postgrado. Su aporte y sugerencias serán de gran importancia, por lo que desde ya agradecemos su cooperación.

Para efecto del presente instrumento, articulación se entiende como el conjunto de elementos (curricular, financiero, vínculo con el medio, extensión, investigación, recursos humanos y administración) que propicia la transición entre el pregrado y postgrado, facilitando la cohesión, coherencia y continuidad en el proceso formativo de la persona.

⁷⁵ U. de Tarapacá; U. de Antofagasta; U. de La Serena; PUC. de Valparaíso; U. de Santiago de Chile; U. de Talca; U. de Concepción; U. del Bío Bío; U. Católica de la Santísima Concepción; U. de la Frontera; U. Católica de Temuco; U. de los Lagos; U. Austral de Chile; U. de Magallanes.

DATOS GENERALES (marque una X donde corresponda)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------

Género: Masculino / Femenino

Edad (años)

Situación laboral actual:

Solo dedicado a los estudios:

Dedicado a los estudios y trabajando:

Otro (especificar)

Razones que influyeron en su decisión de estudiar un postgrado:

1.
2.
3.
4.
5.

Si el Programa que Ud. Cursa es un Magíster, señalar si es de carácter:

Académico:

Profesional:

Lo desconozco:

Nombre de la carrera de pregrado cursada y duración en años (si tiene licenciatura, incluirla)

En relación al postgrado que cursa (marque con una X la que mejor responda a la respuesta):

¿Es en la misma universidad en la que cursó su pregrado?

SÍ NO

¿Es en la misma facultad (o escuela) en la que usted cursó su pregrado?

SÍ NO

¿Existe articulación con algún programa de pregrado de la Universidad?

SÍ NO No sé

En caso de que su respuesta haya sido sí, ¿cómo se manifiesta esta articulación? (Encierre en un círculo la o las alternativas que usted crea corresponden a su situación)

- a) Reconocimiento formal de asignaturas aprobadas en el pregrado como parte del programa de postgrado (convalidación u homologación).
- b) Convalidación de actividad de graduación del postgrado por actividad de titulación del pregrado.
- c) Flexibilización de requisitos de ingreso.
- d) Eliminación de algún(nos) requisito(s) de ingreso.
- e) Disminución de la duración del postgrado.
- f) Disponibilidad de becas para ex alumnos de la institución.
- g) Exenciones de pago para ex alumnos de la institución.
- h) Puedo realizar mi investigación de postgrado, continuando con lo hecho en el pregrado.
- i) Otra(s). Indíquela(s) :

Además del magíster o doctorado que cursa actualmente, identifique si entre el egreso de pregrado y el inicio del postgrado, ha realizado alguno de los estudios siguientes:

Diplomado, Postítulo, otros	Año de Finalización	¿Existe articulación con el postgrado que cursa?

Si tuvo dificultades para realizar sus estudios de postgrado, encierre en un círculo la o las alternativas que correspondan a su situación:

- a) Razones económicas
- b) Requisitos de ingreso al postgrado
- c) Razones laborales
- d) Horario en que se imparte el programa
- e) Razones familiares
- f) Otras. Indíquelas:

¿Qué sugiere para mejorar la posibilidad de articular sus estudios de pregrado con los de postgrado?

¿Ha participado en investigaciones formalizadas? (Proyectos institucionales, Fondecyt, Fondef, otros) (marque con X):

SÍ

NO

En caso que conteste sí, indique el tipo de investigaciones en las cuales ha participado:

¿Publicó los resultados de las investigaciones en Scielo, ISI u otras revistas de corriente principal? Señale cuáles:



HACIA UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

MARIO LETELIER^{76*}

LORENA LÓPEZ*

CRISTIÁN CUEVAS*

ELIA MELLA*

XIMENA SOTO*

GABRIELA GONZÁLEZ*

VIRGINIA ALVARADO*

ANAHÍ CÁRCAMO*

MAURICIO MORENO*

PATRICIA LETELIER*

FLAVIO VALASSINA*

INTRODUCCIÓN

Desde fines del siglo XX, la educación superior ha experimentado a nivel mundial un proceso de renovación y cambio. La globalización ha diluido las fronteras políticas y económicas de los países y ha puesto en evidencia la rigidez de los procesos formativos que con su estructura actual no dan respuesta a las demandas y desafíos de la educación para el siglo XXI. La UNESCO ya en el año 1998 destacaba las necesidades sociales asociadas al desarrollo de este siglo, tales como: fomento de la solidaridad e igualdad, desarrollo de un espíritu de rigurosidad científica, como también, el lugar preponderante que debe darse a los estudiantes en una perspectiva de una educación a lo largo de toda la vida. Todas estas necesidades impelen a la educación superior a transformarse y provocar el cambio⁷⁷.

El conocimiento es un hecho social, en constante construcción a través de la formación de niveles formativos de complejidad creciente, de investigación básica y aplicada y de la innovación pública y privada. Es asimismo un activo estratégico y dinámico para un país, del cual depende fuertemente el desarrollo económico y social. Por ello, la preocupación de una sociedad docente debiera ser hacerse cargo de una correcta planificación de los distintos niveles formativos que construyen este activo social y de un entendimiento político (de Estado) sobre una correcta gestión de la investigación y la innovación y

^{76,*} Mario Letelier, Director del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Lorena López y Cristián Cuevas, Investigadores del CICES de la Universidad de Santiago de Chile; Elia Mella, Gabriela González, Ximena Soto, Académicas de la Universidad de Magallanes; Virginia Alvarado, Directora de Docencia de la Universidad de Magallanes; Anahí Cárcamo, Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes; Mauricio Moreno, Jefe de Programación Académica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; Patricia Letelier, Departamento de Enfermería de la Universidad del Bío-Bío; Flavio Valassina, Director de Docencia de la Universidad del Bío-Bío;

⁷⁷ UNESCO (1998) Primera Conferencia Mundial de Educación Superior. UNESCO París.

de una conversación entre ambos actores (sociedad-Estado) de tal forma de alinear los propósitos.

En el ámbito del contexto en comento, se reconocen cuatro (4) tensiones o demandas que coexisten en el sistema de educación superior, respecto al proceso formativo, a saber:

- Las personas que desean completar su formación de pregrado para insertarse o mejorar su posición en actividades laborales, académicas, productivas o de servicio al Estado, o para fines de desarrollo personal.
- El sector laboral, que demanda competencias que el proceso formativo no asegura formar.
- El Estado que busca potenciar la denominada formación de capital humano avanzado.
- Los incentivos que ofrece el mercado de la educación al sector privado.

Para los actores involucrados en estas tensiones o demandas, la pertinencia del proceso formativo, o alineamiento con las necesidades nacionales, su eficiencia u optimización de longitud y costos, son aspectos de la mayor importancia que aunque diagnosticados en estudios sobre el tema (CINDA; 2012)⁷⁸ no han sido objeto de estudio sistemático en Chile. A ello se suma la necesidad de buscar mayor transferencia con los sistemas internacionales comparables.

Dentro del sistema de Educación Superior el nivel de los estudios de postgrado ha tenido un importante desarrollo en las últimas décadas. En búsqueda de asegurar su calidad, entidades gubernamentales autónomas han asumido los correspondientes procesos de acreditación. Las evaluaciones realizadas por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CONAP) y posteriormente por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) han revelado consistentemente la existencia de problemas, tales como objetivos (o perfiles de egreso) poco claros, falencias de cuerpo académico, falta de recursos, debilidades curriculares, bajas tasas de graduación y normas de admisión insuficientemente rigurosas. Sin embargo, el problema de articulación no aparece como crítico en sus análisis, quizás está presente tangencialmente en el consenso que existe sobre la excesiva duración de los distintos ciclos formativos respecto a las tendencias mundiales en diversas disciplinas, mayormente en carreras tecnológicas. No obstante esta conciencia parcial, es poco conocido el fenómeno de la articulación del pregrado con el postgrado y sus problemáticas.

Un rápido diagnóstico permite observar que la mayoría de las modalidades formativas en educación superior presentan una estructura de carácter lineal con escasa vinculación y articulación entre los elementos que lo componen, lo que dificulta al estudiante acceder a niveles educacionales más complejos.

⁷⁸ CINDA (2012). "Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias" Santiago de Chile. Alfabetá Impresores. Pág. 306.

Estudiosos del tema señalan que lo correcto es centrarse en la formación o educación para toda la vida, relevando a los estudiantes, posicionándolos en el primer plano de sus preocupaciones a través de una articulación efectiva entre niveles formativos, lo que impone una serie de demandas a los sistemas educativos, entre estas: a) Desarrollar un marco nacional de cualificaciones; b) Modernizar las mallas curriculares; c) Permitir la homologación de estudios por la vía de créditos transferibles; c) Reconocer aprendizajes previos; d) Posibilitar salidas intermedias; e) Crear instancias de continuidad entre la educación escolar y la superior (nivelación y reconocimiento de aprendizajes previos); y, f) Impulsar la movilidad estudiantil. (Gaete y Morales; 2011⁷⁹)

En este capítulo se expone una conceptualización general sobre la articulación de los grados académicos con las respectivas definiciones de los ciclos formativos y los distintos hitos en el proceso formativo. Además, se revisan las demandas nacionales pertinentes con las políticas declaradas en este contexto, junto con la revisión del escenario internacional respecto a un marco de cualificaciones que busca un ordenamiento de los distintos niveles educativos y facilita el diseño de ofertas educativas más formales y racionales. Asimismo, se revisan diversas categorías de resultados de aprendizaje, como antecedente previo a la presentación de una propuesta de articulación entre los distintos ciclos y grados académicos.

CONCEPTUALIZACIÓN GENERAL DE LA ARTICULACIÓN

Por qué y para qué de los postgrados

La justificación (Por qué) y el propósito (Para qué) de los postgrados se presenta en la tabla 1 que se organiza a partir del contexto internacional y nacional, construida en base a ocho (8) categorías:

En el contexto internacional se identifican:

- Globalización,
- Desarrollo Tecnológico y Avance del Conocimiento,
- Contexto Económico Social,
- Sector Productivo,
- Efecto Bolonia.
- En el contexto nacional las categorías que emergieron en la revisión fueron:
 - Académica,
 - Laboral (público y privado) y
 - Personal.

⁷⁹ Gaete, Marcela y Morales, Raquel (2011). "Articulación del sistema de educación superior en Chile: posibilidades, tensiones y desafíos". Revista Calidad en la educación N° 35. páginas 51-89

TABLA N° 1.

POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LOS PROGRAMAS DE POSTGRADO.

Contexto	Dimensión	Por qué	Para qué
INTERNACIONAL	Globalización	La internacionalización de la educación superior ha generado interés en adoptar modelos educativos foráneos (USA, Europa).	Para favorecer la movilidad estudiantil de posgrado, académica y de profesionales. Formación homologable internacionalmente.
	Desarrollo Tecnológico y Avance del Conocimiento	Desarrollo de nuevas especialidades y subespecialidades.	Para satisfacer las necesidades de perfeccionamiento para la formación de capital humano avanzado.
	Contexto económico social	Crisis económicas internacionales que tienen un fuerte impacto en la empleabilidad, aumentando la cesantía y el desempleo de egresados.	Para dar respuesta al aumento de interés de los jóvenes recién egresados por perfeccionarse y prepararse con mayores credenciales que faciliten la inserción laboral y movilidad social.
	Sector Productivo	Valoración de los grados académicos en áreas específicas de alta dirección, así como también de Investigación y Desarrollo.	Para generar profesionales altamente calificados (universidad).
			Para que los profesionales puedan acceder a cargos y desempeños de alto nivel (profesional).
			Para mejorar la productividad en ámbitos de gestión, investigación y desarrollo (empresa).
Para apoyar el desarrollo país, disminuyendo la desigualdad.			
Efecto Bolonia	Disminución de la extensión de los programas de pregrado y articulación del pregrado con el posgrado.	Para favorecer el proceso de formación continua (educación para toda la vida).	

Contexto	Dimensión	Por qué	Para qué
NACIONAL	Académica	Masificación de la Educación Superior. Creación de universidades privadas a partir del año 1981. Fuerte aumento de la oferta de pregrado.	Para satisfacer principalmente en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) la necesidad de diferenciación a través del posgrado. Para incrementar el número de académicos con grado de magíster o doctor que permita a las universidades contar con una masa crítica para ofrecer programas de posgrado de calidad.
		Universidades privadas, una vez consolidadas en el área de pregrado, asumen desafío de nivelación con las universidades tradicionales e incursionan en el posgrado. Aumento oferta.	Para que las universidades privadas pudieran competir con las universidades del CRUCH.
		Estatus académico. Se valora en la carrera académica la obtención de un grado.	Para que las universidades exhiban indicadores de calidad (acreditación institucional en áreas de posgrado e investigación) Para que el académico acceda a mayor jerarquía académica y mejor renta.
		Aseguramiento de la calidad. Políticas CNA y MINEDUC.	Para que la universidad acceda a mayor número de años de acreditación en áreas de docencia, posgrado e investigación, como evidencia del mejoramiento de su calidad.

Contexto	Dimensión	Por qué	Para qué
NACIONAL		Políticas de asignación de recursos gubernamentales (por ejemplo, la indexación de criterios de calidad que incluye número de posgraduados por institución).	Para postular a recursos gubernamentales, vía proyectos, como también para mejorar el arancel referencial.
	Laboral (Público y Privado)	Aumento de profesionales egresados; la oferta de profesionales es mayor que la demanda del mercado, lo que produce devaluación de los títulos profesionales.	Para perfeccionarse a nivel superior y valorizar su formación profesional. Para mejorar competitividad y empleabilidad.
		Aumento de los requisitos de entrada en el reclutamiento de profesionales en los distintos puestos de trabajo.	Para mejorar competitividad y empleabilidad
		Aumento de los requisitos para la permanencia en los puestos de trabajo.	
		Sector gubernamental ha incrementado las exigencias de formación de posgrado.	Para el desempeño de múltiples funciones técnicas relativas a la gestión y realización de estudios.
		Fuerte crecimiento de empresas consultoras especializadas requieren de personal altamente calificado	Para dar respuesta a la demanda de asistencias técnicas en diversas áreas, que requieren de profesionales calificados.
		Personal	Porque se siente altamente motivado por el desarrollo del conocimiento.
	Mucha oferta en el mercado que responde a intereses y necesidades de los usuarios.		

Fuente: *Elaboración propia.*

Del análisis de la tabla 1 se deducen dos grandes áreas relacionadas con las necesidades del país y el desarrollo personal.

Necesidades de País

Para enfrentar los desafíos del desarrollo de un mundo globalizado y fuertemente competitivo en una sociedad basada en el conocimiento, se hace necesario disponer de recursos humanos altamente calificados que sean capaces de liderar los nuevos procesos en los distintos ámbitos: científico, económico, social y cultural. Cada vez con más frecuencia, se demanda a las instituciones de educación superior que transformen su forma y estructura tradicional para convertirse en instituciones de ‘educación permanente’, permitiendo que tanto las personas empleadas como las desempleadas tengan acceso a oportunidades de educación apropiadas, en diferentes épocas, de diferentes maneras, para diversos propósitos, en varias etapas de sus vidas. Las instituciones de educación permanentemente deben ser sensibles a las necesidades de los diferentes sectores económicos y capaces de satisfacer las necesidades crecientes de capacitación y educación, lo que conlleva a un cambio en el papel que desempeñan las universidades en la sociedad, el que transita desde el tradicional de las universidades como formadoras de profesionales hasta el rol de la formación y desarrollo de perfeccionamiento de nivel superior, instalando en los cuadros académicos y profesionales nuevas potencialidades vinculadas al desarrollo de la investigación y la innovación. Los recursos humanos de alta calificación son la piedra angular sobre la cual se produce la innovación tecnológica que permite el continuo desarrollo de los países más avanzados. Esto se debe a que la facultad de una nación para innovar mantiene una alta relación con el porcentaje de posgraduados que posea, ya que estos profesionales tienen capacidades de diseñar soluciones a los problemas de manera innovadora. Los recursos humanos con esta preparación, en especial los de doctorado, son los que permiten a una sociedad pasar de ser usuarios de aplicaciones tecnológicas a generador de sus propias soluciones (Spencer; 2003)⁸⁰. En síntesis, los aspectos destacables a nivel de las necesidades del país son:

- La necesidad de recursos humanos altamente calificados para enfrentar los desafíos del desarrollo de un mundo globalizado y fuertemente competitivo.
- La globalización y la fuerte competitividad internacional en la producción de bienes y servicios de gran complejidad y en permanente cambio, exigen la formación de científicos, profesionales y técnicos con capacidad creativa y de innovación, sensibles a su entorno, flexibles y rigurosos.

⁸⁰ Spencer, Eugenio (2003). "Políticas para el Desarrollo de un Sistema Nacional de Cuarto Nivel." Revista Calidad en la Educación. Estudios de posgrado. Perspectivas y desafíos, N° 18.

- La adquisición de nuevos conocimientos habilidades y competencias es esencial para el crecimiento de largo plazo en una economía globalizada.
- Escasez de capital humano altamente calificado, en especial, en el nivel de doctorado.

Desarrollo Personal (DP)

La formación responde a la motivación existente hacia el logro de un estatus social o de desarrollo intelectual, así como a la necesidad de mejorar sus competencias profesionales para acceder a mejores puestos de trabajo y responder a los desafíos que implica una economía globalizada. Este último propósito o motivación responde a un grado de credencialismo que existe en los distintos ambientes de desarrollo profesional y académico, ya sea en el sector productivo directivo, productivo general, productivo de estudios, como académico docente, académico investigador, o en el sector público. Los tipos de credenciales, distintos en los escenarios profesionales descritos son los siguientes:

- Credencial Formal (CFo): La formación es requerida por reglamentos de contratación, sin especificación de áreas de formación.
- Credencial Fuerte (CF): La formación obtenida en el postgrado se aplica directamente en el trabajo, sea este académico o profesional.
- Credencial General (CG): La formación se aplica al trabajo en términos de habilidades generales.

Por qué y para qué de la articulación

Por otro lado, para responder las preguntas implícitas que emergen en este análisis, tales como:

¿Qué problemas de articulación, de relevancia general, se dan en el presente, y cómo podrían abordarse?- o- ¿Por qué es necesario revisar la articulación de los grados académicos para contribuir a hacerlo más pertinente a las demandas educativas actuales, más eficiente y en sintonía con las tendencias educativas mundiales?- es necesario entender la justificación y propósito de la misma articulación entre los diversos grados académicos.

Respuestas posibles a estas preguntas se dan a conocer en la tabla 2.

TABLA 2.

POR QUÉ Y PARA QUÉ DE LA ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO

Por qué	Para qué	Indicadores
Diversificación de los campos laborales, especialización y sub-especialización.	Satisfacer demandas de perfeccionamiento y especialización en distintas disciplinas.	Nº de programas de posgrado articulados con el pregrado en las distintas áreas de especialización y subespecialización.
Permite acortar los tiempos de los ciclos de formación.	Tener certificaciones en menor tiempo, que lo habiliten profesionalmente y le otorga un grado académico.	Nº de años de duración de los programas de posgrado articulado/ nº de años de pregrado + posgrados sin articular.
Facilita la continuidad de los estudios con articulación	Para potenciar la continuidad y trayectoria formativa. Potenciar la organización del estudio.	Nº de estudiantes que ingresan a posgrado vía articulación.
Disminución de los costos para los estudiantes.	Favorecer a los estudiantes, quienes obtienen un título profesional y un grado académico con un costo más reducido.	Costo efectivo programa articulado/ costo programa pregrado y posgrado sin articular.
Por políticas gubernamentales para la generación de capital humano avanzado.	Alinearse a las políticas establecidas por el MINEDUC.	Nº programas de pregrado articulado con el posgrado.
		Nº de opciones de articulación del pregrado con el posgrado.
Contar con una masa crítica de estudiantes retenida por un año más en la universidad	Para financiar los programas.	Ingreso por conceptos de matrícula de estudiantes de pregrado, articulado con postgrado.
Oferta más atractivas-diversas y pertinentes- de programas de la Universidad hacia el medio.	Para aumentar la postulación y matrícula de pregrado.	Nº de estudiantes que postulan a los distintos programas de pregrado, articulado con el postgrado.
		Nº de estudiantes matriculados en programas articulados.

Por qué	Para qué	Indicadores
Por necesidad de migrar a modelos de universidades más complejas	Para crecer como universidad y ser más competitiva.	Nº de programas de pregrado articulado con el postgrado.
		Nº años de acreditación institucional.
		Nº áreas acreditadas institucionalmente.
Potencia la productividad científica en la institución. (Apoyo pregrado y postgrado en la investigación).	Para mejorar la línea base en investigación y potenciar la integración de alumnos de pregrado a la investigación.	Nº de estudiantes de programas de pregrado articulados con postgrado que participan en investigación.
La tendencia actual a crear trayectorias académicas homologables que permiten el tránsito expedito entre diversos programas educativos.	Para facilitar el tránsito de estudiantes hacia y desde programas nacionales e internacionales de postgrado y pregrado (transferibilidad).	Número de programas de pregrado y postgrado diseñados curricularmente bajo la lógica SCT.

Fuente: *Elaboración propia.*

Los criterios que están en la base, tanto de las justificaciones y propósitos identificados, como sobre todo, de los indicadores mostrados para monitorear el estado de la articulación entre el pre y postgrado son:

- Pertinencia
- Eficiencia
- Transferibilidad

Formación a lo largo de toda la vida.

El acelerado avance del conocimiento y a la vez la rápida obsolescencia de aquel referido a la formación de técnicos y profesionales, hacen necesario asumir la concepción de un sistema estructurado de educación continua a lo largo de la vida, que considere fundamentalmente dos ámbitos: el primero, académico con magíster, doctorado y postdoctorados y el segundo, de especialización profesional, con actualizaciones y postítulos (Ferrando; 2003)⁸¹. Cada ámbito debiera propender a articular los distintos programas que lo componen

⁸¹ Ferrando, Germán (2003). "Evaluación de la calidad de la Educación Continua. Posgrado y postítulos". CNED, en Revista Calidad de la Educación "Estudios de posgrado. Perspectivas y desafíos". Nº 18, 1ª sem.

desde una visión holística, para lograr el desarrollo de habilidades, conocimientos y competencias cada vez más complejos. Los distintos ciclos debieran estructurarse en una misma unidad de medida en cuanto a tiempos de estudio, asumiendo el concepto del Sistema de Créditos Transferibles (SCT) y el diseño de perfiles de egreso basado en competencias, para que exista continuidad y consistencia entre los distintos ciclos formativos.

Para enfrentar estos desafíos se hace necesario a nivel país repensar la estructura actual de los niveles existentes, desde la etapa preescolar hasta la formación académica y profesional de más alto nivel que se pueda alcanzar a través de la vida. El Consejo Nacional de Innovación por la competitividad (CNIC), el año 2008 propuso tres grandes líneas estratégicas que el país debe implementar en el área del capital humano para avanzar hacia la economía del conocimiento:

- Progresar hacia un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Asegurar calidad y pertinencia de la formación y capacitación.
- Aumentar la cobertura de formación y capacitación focalizados en sectores con déficit de profesionales técnicos (Espinoza y González, 2011)⁸².

Tipos de vinculación entre las distintas modalidades formativas

Es posible diferenciar a lo menos tres (3) formas de vinculación, con posibilidad de presencia en el sistema educativo formal o informal. Ellas son:

- *Prosecución de estudios*: Aplicable a estudiantes que están cursando un programa de estudio formal con salidas intermedias que permite la inserción al mercado laboral, con la posibilidad de reincorporación a su programa en el mismo nivel o niveles superiores para continuar sus estudios; esto último, vía convalidación de competencias adquiridas en el contexto laboral (formación informal).
- *Continuidad de Estudios*: Aplicable a quienes han cursados estudios formales que los habilitan para desempeñarse en el contexto laboral, en distintas áreas disciplinares según su formación y cuyas competencias son reconocidas como base para iniciar el ciclo siguiente. Para cada uno de los casos de continuidad, se requiere una graduación o titulación previa, sin la cual no se puede acceder al nivel siguiente.
- *Articulación*: Nivel más complejo de vinculación entre las distintas modalidades formativas. Busca establecer un sistema que permita salidas intermedias, múltiples vías de ingreso, movilidad horizontal y vertical entre programas del mismo o diferente nivel formativo.

⁸² Espinoza, Óscar y González, Luis Eduardo (2011). "Experiencia y aspectos a considerar para la implementación de un sistema de información de apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida en Chile". Revista Calidad de la Educación, N° 34, julio, páginas 125-163.

De acuerdo a lo establecido por el CNIC se hace necesario definir el rol que cumplen cada una de las etapas del ciclo formativo, y sus posibles articulaciones. Según Espinoza y González (2011)⁸³, en estas últimas se reconocen tres (3) tipos que se observan en la siguiente tabla:

TABLA 3.
TIPOS DE ESTRATEGIAS DE ARTICULACIÓN DE CICLOS FORMATIVOS,
MECANISMOS E INSTRUMENTOS.

Objetivo	Estrategia	Mecanismo	Instrumentos
Aprendizaje a lo largo de la vida	Articulación Horizontal	Certificación y reconocimiento de estudios	Test o exámenes Convenios
		Armonización curricular	Créditos transferibles. Redes. Convenios
	Articulación Vertical	Armonización curricular.	Créditos transferibles. Redes. Convenios
	Articulación entre Educación y empleo.	Certificación de competencias por entidades acreditadas	Test o exámenes.
		Orientación vocacional y profesional.	Atención personalizada o consejería profesional. Atención telefónica. Atención Virtual

Fuente: Espinoza y González 2011.

Las definiciones de las estrategias presentadas en la tabla N°3 son las siguientes:

Articulación horizontal como instancia de reconocimiento de la calidad y equivalencia de los estudios de un mismo nivel, por ejemplo, entre centros de formación técnica o entre universidades, entre todas las instituciones que componen los sistemas educativos, lo que supone el reconocimiento

⁸³ Ibid.

de estudios y asignaturas, como también de los aprendizajes y habilidades adquiridas por la vía de estudios y, o experiencia laboral.

Articulación Vertical: el reconocimiento de los estudios de un nivel anterior en uno posterior para posibilitar la progresión. Se puede dar en dos ámbitos, usualmente en carácter ascendente: el de la continuidad de estudios formales y el de la transición entre la educación no formal y la formal. En relación con la progresión entre los distintos niveles de la educación formal –básica, media y superior–, la articulación ha de ser asimilada como el proceso de vinculación de dos o más calificaciones, a menudo obtenidas en diferentes niveles educativos, de modo que a través de certificaciones obtenidas en los distintos niveles, se permita a las personas avanzar en su trayectoria formativa. En lo que respecta a la transición entre la educación no formal –capacitación– y la formal, la articulación vertical les permite incrementar su nivel de escolaridad reconociendo la capacitación lograda fuera del sistema escolar y que es reconocida por este.

Articulación entre educación y empleo: Reconocimiento de la formación lograda por diversas vías, en el mundo laboral. La formación para el trabajo se puede dar a través de tres vías: la educación formal, la educación no formal y la educación informal. La formal se realiza mediante la educación media técnico-profesional y en el nivel terciario se da a través de la formación de técnicos, profesionales y especializaciones en el nivel postsecundario. La no formal se da a través de diversas instancias de capacitación desarrolladas durante el desempeño profesional. La informal es aquella que se logra a través de la propia experiencia alcanzada en la vida laboral y en la interrelación con otros trabajadores, adoptando las diferentes características del contexto. (Espinoza y González, 2011: 130)⁸⁴.

Para implementar modelos articulados de formación a través de la vida es fundamental la definición de un marco de calificaciones de los títulos profesionales y grados académicos.

Experiencia internacionales referidas al marco de calificaciones

Estructura de dos (2) ciclos en el acuerdo de Bolonia

Uno de los compromisos asumidos por los países que suscribieron el acuerdo de Bolonia fue adoptar un sistema formativo en la educación superior compuesto de dos ciclos. El efecto que esto conlleva para la elaboración de un marco de calificaciones que facilite la comparabilidad y transferibilidad se traduce en la inclusión en el sistema formativo de: estimaciones de carga de trabajo (estudio), resultados de aprendizaje, competencias y perfiles; compo

⁸⁴ *Op. cit.* Pág. 130.

nentes que se configuran en dos ciclos articulados: el primero, Bachelor, con una duración de 180 a 240 créditos en un periodo de 3 a 4 años; el segundo, Máster, con una duración de 60 a 120 créditos que se cursan entre 1 y 2 años, según la normativa específica de cada país suscrito.

Ambos ciclos se alinean con perfiles de egreso distintos para satisfacer las necesidades, tanto académicas como laborales.

Los perfiles de egreso de cada ciclo consideran los siguientes resultados esperados, expresados en términos de objetivos:

- *Bachelor*: preparar estudiantes para realizar actividades profesionales orientadas al mercado laboral, o bien habilitarlos para continuar en el segundo ciclo formativo.
- *Máster*: ofrecer una preparación profesional avanzada enfocada en la especialización profesional, o bien, una especialización académica orientada a la investigación. El cumplimiento satisfactorio de este segundo ciclo debiera habilitar al sujeto para continuar estudios de doctorado.

El tercer ciclo conducente al grado de Doctor, no está formalmente incorporado al sistema formativo propuesto en el Acuerdo de Bolonia, es decir, es optativo para cada país suscrito; sin embargo, su objetivo es claro y consensuado, proveer a la sociedad de una masa crítica de profesionales con un desarrollo de competencias de nivel avanzado en investigación.

Con el objetivo de mostrar el proceso y estado de avance de implementación del sistema de dos (2) ciclos en los países suscritos al tratado de Bolonia, en adelante se presentan una serie de tablas con antecedentes que dan cuenta de ello.

La tabla 4 muestra los países que antes de 1999, inicio del proceso Bolonia, tenían un sistema de dos (2) ciclos.

TABLA 4.
PAÍSES Y SU ESTRUCTURA DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO
Y POSTGRADO, ANTES DE 1999.

Estructura de Grados	Países	Número de Países
Estructura de grados del tipo de dos ciclos existentes antes de 1999	Albania, Armenia, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Chipre República Checa ¹ , Dinamarca, Francia, Georgia, France, Georgia, Grecia, Santa Sede, Islandia, Irlanda, Letonia, Lituania, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal ² , Rusia ³ , Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España ⁴ , Turquía, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte, Reino Unido-Escocia, Ucrania.	30
Estructura de grados del tipo de dos ciclos no existentes antes de 1999	Andorra, Austria, Azerbaiyán, Bélgica-Fl, Bélgica-Fr, Croacia, Estonia, Finlandia, Alemania, Hungría, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Países Bajos, Rumania, Suecia, Suiza, Macedonia (ex Yugoslavia).	18

Nota: ¹República Checa: La estructura de dos ciclos existía en paralelo con el programa tradicional de un ciclo largo pero no fueron integrados antes de Bolonia.

²Portugal: Existía la estructura de dos ciclos en el sector politécnico.

³Rusia: La estructura de dos ciclos fue introducido en 1992 junto con los ciclos largos, su implementación fue y es voluntaria.

⁴ España: la estructura de dos ciclos existía, pero cerca de la mitad de los estudiantes cursaban programas integrados.

Fuente: Bologna Process: National report, 2007-2009.

Algunos países han adoptado un sistema de 180 créditos (3 años) para el grado de *Bachelor*, de 120 créditos (2 años) para el grado de *Máster*, completando así cinco años de formación para cubrir los dos ciclos. En el otro extremo, se encuentran los países que han decidido otorgar 240 créditos para obtener el grado de *Bachelor* (4 años) y 120 créditos (2 años) para completar el *Master Degree*, completando así seis años para cubrir los dos ciclos. Son estas algunas modalidades que muestran las variaciones que soporta un tratado formativo como el del Acuerdo de Bolonia.

En la tabla 5 se muestra el resumen de países y el modelo que han implementado.

TABLA 5.

MODELOS ESTRUCTURALES DE 2 CICLOS MAYORMENTE ADOPTADOS POR EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Modelos	Países	Número de Países
180+120=300 créditos	Andorra, Austria, Croacia, República Checa ¹ , Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania ¹ , Hungría, Santa Sede, Islandia, Italia, Liechtenstein, Noruega, Polonia ¹ , Portugal, Eslovaquia, Eslovenia ¹ .	19
Varias combinaciones	Albania, Bélgica-FI, Bélgica-Fr, Bosnia y Herzegovina, Chipre, Grecia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Malta, Moldavia, Montenegro, Países Bajos, Rumania, Serbia, España, Suecia, Suiza, Macedonia (ex Yugoslavia), Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte.	20
240+120=360 créditos	Armenia, Georgia, Lituania, Rusia, Turquía.	5
240+60=300 créditos	Bulgaria	1
240+90=330 créditos	Reino Unido-Escocia	1

Nota: Falta información en los países de Azerbaijan y Ucrania. ¹Legalmente varias combinaciones son posibles en este sistema.

²Eslovenia: La información refleja la situación en 2009/10.

Fuente: Eurydice (2009). Education, audiovisual & culture executive agency.

Para evaluar el alcance de este modelo, la Unión Europea ha calculado el porcentaje de alumnos de la educación superior que está enrolado en algún programa de estudios diseñado bajo el modelo de dos ciclos, resultado que se presenta en la tabla 6.

TABLA 6.
PORCENTAJE DE ESTUDIANTES ENROLADOS EN PROGRAMAS
ESTRUCTURADOS EN 2 CICLOS.

%	Países	Número de Países
100%	Armenia, Bélgica-Fr, Chipre, Santa Sede, Irlanda, Liechtenstein, Malta, Portugal ¹ , Rumania, España, Suecia, Ucrania	12
90-99%	Albania (96%), Bélgica-Fl (99%), Bulgaria (98%), Dinamarca (96%), Estonia (94%), Finlandia (98%), Georgia (93%), Grecia (90%), Italia (99%), Letonia (90%), Lituania (95%), Montenegro (95%), Noruega (97%), Países Bajos (99%), Serbia (>90%) ¹ , Turquía (97%), Reino Unido-Escocia (96%), Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte (95%).	18
50%-89%	Azerbaiyán (78%), Bosnia y Herzegovina ² , Croacia (76%), República Checa (80%), Francia (85%), Hungría (58%), Luxemburgo (83%), Moldavia (91%), Polonia (89%), Eslovaquia (88%), Suiza (85%)	11
25-49%	Andorra (30%), Austria (41%), Alemania (43%) ³ , Eslovenia (36%) ⁴ , Macedonia (ex Yugoslavia) (30%)	5
<25%	Rusia (9%)	1

Nota: Las posibles inconsistencias de porcentajes con la tabla 7 puede deberse a definiciones nacionales (por ej.: algunos países consideran una cobertura formal mediante un marco legal que prevé excepciones tales como programas de ciclo largo con opción a grado de Máster como parte de estructuras de dos ciclos, otros no). Datos de Azerbaiyán perdidos.
¹ Serbia y Portugal: Datos de 2009/10. ²Bosnia y Herzegovina de 2008/09. ³ Alemania de 2008/09. ⁴ Eslovenia 2009/10, a partir de esta fecha ya no se aceptan matrículas en programas de ciclos largos.

Fuente: Bologna Process: National report, 2007-2009.

En la mayoría de los países, el modelo de formación de dos ciclos no ha sido implementado en forma homogénea en la totalidad de las profesiones. Las carreras del área de la salud muestran dificultades a la hora de diseñarlas bajo este modelo. Medicina aparece como la carrera más ausente, seguida de Odontología y Veterinaria. A continuación se presenta una tabla con la cantidad de países que han eximido alguna carrera de este modelo formativo.

TABLA 7.

DISCIPLINAS EXCLUIDAS DE LA ESTRUCTURA DE DOS CICLOS EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA.

Campo de Estudio	Países	Número de Países
Medicina	Albania, Austria, Bosnia y Herzegovina, Croacia, República Checa, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Lituania, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Rumania, Rusia, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Turquía, Macedonia (ex Yugoslavia), Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte, Reino Unido-Escocia, Ucrania.	31
Odontología	Albania, Austria, Bosnia y Herzegovina, Croacia, República Checa, Estonia, Finlandia, France, Alemania, Grecia, Hungría, Italia, Lituania, Malta, Montenegro, Moldavia, Noruega, Polonia, Rumania, Rusia, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Macedonia (ex Yugoslavia), Turquía, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte, Reino Unido-Escocia, Ucrania.	29
Estudios de Veterinaria	Albania, Austria, Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, República Checa, Estonia, Alemania, Hungría, Italia, Lituania, Moldavia, Noruega, Polonia, Rumania, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Macedonia (ex Yugoslavia), Turquía, Reino Unido-Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte, Reino Unido-Escocia, Ucrania.	24
Farmacía	Albania, Bosnia y Herzegovina, Croacia, Estonia, Francia, Alemania, Hungría, Italia, Malta, Moldavia, Montenegro, Noruega, Polonia, Rumania, Serbia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Turquía, Macedonia (ex Yugoslavia).	20
Arquitectura	Bulgaria, Estonia, Hungría, Italia, Malta, Moldavia, Noruega, Rumania, Eslovenia, España.	10
Leyes	Bulgaria, Alemania, Hungría, Italia, Polonia.	5
Ingeniería	Bulgaria, República Checa, Estonia, Grecia, Eslovaquia (algunos programas).	5
Teología	Alemania, Eslovaquia, Eslovenia, Croacia, Santa Sede.	5

Campo de Estudio	Países	Número de Países
Maestro de Educación	Croacia, República Checa (para maestros de escuela primaria y parte de maestros de escuela secundaria), Estonia, Alemania (en transición en algunos estados), Luxemburgo (para maestros de escuelas secundarias).	4
Artes	Croacia, Grecia, Hungría (artesanías, diseño, artes escénicas, cine), Polonia (actuación).	2
Psicología	Polonia, Noruega.	2
Contabilidad	Malta.	1
Agricultura	Grecia.	1
Ciencias pesqueras	Noruega.	1
Pedagogías	Italia.	1

Nota: ¹ Portugal: En programas conducentes a grado de Máster, el grado de primer ciclo puede ser adquirido por solicitud. Fuente: Eurydice (2007). Education, audiovisual & culture executive agency.

Marco de cualificaciones en el Espacio Europeo de Educación (descriptores de Dublín).

La Tabla 8 presenta los descriptores de Dublín que enuncian genéricamente los resultados de aprendizaje esperados, asociados a las cualificaciones representativas de cada ciclo contemplado en el Acuerdo de Bolonia.

Estos descriptores no son definitorios, pues no representan el umbral de requisitos mínimos; tampoco son exhaustivos, razón por la cual permiten añadir características similares o sustituir algunas de las declaradas por otras equivalentes. Siguiendo esta misma lógica, no son específicos para cada materia ni se limitan a las áreas académica, profesional o vocacional. Para su utilización en ciertas disciplinas, se requiere adaptarlos haciendo análisis e interpretación previa del contexto, del uso del lenguaje en las mismas y de las demandas o expectativas publicadas por comunidad académica o profesional correspondiente.

Los resultados de aprendizaje (competencias) se pueden categorizar asumiendo los siguientes criterios:

- Poseer y comprender conocimientos.
- Aplicar conocimientos.
- Emitir Juicios.
- Comunicar.
- Aprender autónomamente.

TABLA 8.

MATRIZ DE DESCRIPTORES DE DUBLÍN PARA LOS TRES CICLOS FORMATIVOS EUROPEOS.

Ciclo Formativo	Resultados	Créditos ECTS
Titulación de primer ciclo	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del primer ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general¹ y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio; • Sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional² y posean las competencias³ que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; • Tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; <p>puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. 	Incluyen normalmente 180-240 créditos ECTS

<p>Titulación de segundo ciclo</p>	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del segundo ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayan demostrado poseer y comprender conocimientos que se basan en los típicamente asociados al primer ciclo y, los amplían y mejoran, lo que les aporta una base o posibilidad para ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación⁴; • Sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio; • Sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios; • Sepan comunicar sus conclusiones –y los conocimientos y razones últimas que las sustentan– a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades; • Posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo. 	<p>Incluyen normalmente 90-120 créditos ECTS, con un mínimo de 60 créditos en el nivel del 2do ciclo</p>
------------------------------------	--	--

Titulación de tercer ciclo	<p>Las cualificaciones que indican la consecución del tercer ciclo se otorgan a los alumnos que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hayan demostrado una comprensión sistemática de un campo de estudio y el dominio de las habilidades y métodos de investigación relacionados con dicho campo; • Hayan demostrado la capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica; • Hayan realizado una contribución a través de una investigación original que amplíe las fronteras del conocimiento desarrollando un corpus sustancial, del que parte merezca la publicación referenciada a nivel nacional o internacional; • Sean capaces de realizar un análisis crítico, evaluación y síntesis de ideas nuevas y complejas; • Sepan comunicarse con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento; • Se les suponga capaces de fomentar, en contextos académicos y profesionales, el avance tecnológico, social o cultural dentro de una sociedad basada en el conocimiento. 	No especificados
----------------------------	---	------------------

Nota: ¹ La educación secundaria general incluye también la formación profesional con un componente suficientemente general.

² La palabra ‘profesional’ se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, refiriéndose a aquellas atribuciones relevantes para desarrollar un trabajo o profesión que requiera la aplicación de algunos aspectos del aprendizaje avanzado. No se utiliza en relación con los requisitos específicos relativos a las profesiones regladas. Esto último puede identificarse más con perfil / especificación.

³ La palabra ‘competencia’ se utiliza en los descriptores en su sentido más amplio, lo cual permite la gradación de capacidades o habilidades. No se utiliza en un sentido concreto, identificado únicamente sobre la base de una evaluación de tipo ‘sí/no’.

⁴ La palabra ‘investigación’ se utiliza para cubrir una amplia variedad de actividades, cuyo contexto suele relacionarse con un campo de estudio; el término se utiliza aquí para representar un estudio o investigación metódica basada en una comprensión sistemática y la conciencia crítica del conocimiento. La palabra se utiliza en un sentido inclusivo que integra la gama de actividades que fomentan el trabajo original e innovador en todo el espectro de campos académicos, profesionales y tecnológicos, incluyendo Humanidades y las tradicionales Artes Escénicas y otras de índole creativa. No se utiliza en ningún sentido limitado o restringido, o referido solo a un ‘método científico’ tradicional.

Fuente: Ministry of Science, Technology and Innovation, Denmark. Spanish version.

De esta forma el modelo estructural de dos ciclos planteado en el Acuerdo de Bolonia conjuntamente con los descriptores de Dublín, conforman un mapa de progresión de resultados de aprendizaje que representa distintos niveles de complejidad, creciente, de acuerdo con el grado académico a obtener.

*Marco de Cualificaciones, descriptores y resultados de aprendizaje en el sistema australiano*⁸⁵. (Adaptación y traducción propia de “Australian Qualification Framework”, 2011.)

El año 2010 el Consejo de la División de Educación Superior y Empleo del Ministerio de Educación australiano revisa y actualiza el marco de cualificaciones desarrollado e implementado en la década de los 90. Este documento surge de la consulta a actores relevantes en el proceso formativo superior y se oficializa y publica como “Marco de Cualificaciones Australiano (MCA)” reconocido por el Ministerio de Educación.

La finalidad de este es ofrecer un marco contemporáneo y flexible que:

- Integre la diversidad de propósitos de los sistemas educativos en el presente y futuro.
- Contribuya al desempeño económico nacional a través de resultados de aprendizaje pertinentes con las necesidades del país.
- Apoye el desarrollo y conservación de las vías de acceso a los niveles educativos, permitiendo que los estudiantes se movilicen en forma expedita entre los sectores formativos y entre estos y el ambiente laboral.
- Apoye los objetivos individuales de aprendizaje a lo largo de la vida proveyendo las bases requeridas para el progreso formativo y el reconocimiento del aprendizaje adquirido.
- Sustente los arreglos regulatorios y de aseguramiento de la calidad para la educación
- Apoye y mejore la movilidad nacional e internacional de graduados y trabajadores mediante un mayor reconocimiento del valor y la transferibilidad de las cualificaciones australianas.
- Permita la alineación del marco de cualificación australiano con otros internacionales.

Este documento regulatorio responde a una política pública de Australia, elaborado para alcanzar una cualificación normada del proceso formativo; razón por la que incorpora cualificaciones propias de cada sector educacional en un solo marco de entendimiento nacional.

Incluye:

- Definiciones de la terminología usada en la política.
- Especificaciones para las aplicaciones del MCA en la acreditación y desarrollo de cualificaciones.
- Resultados de aprendizaje de cada nivel del MCA y tipo de cualificación.

⁸⁵ Australian Qualification Framework (2010). Primera edición

- Requisitos establecidos por la políticas públicas para: suma o eliminación de tipos de cualificación en el MCA, para las organizaciones autorizadas a acreditar títulos y grados en el MCA, las instituciones que otorgan títulos y grados, la escalabilidad en las trayectorias formativas de los estudiantes.

La acreditación de títulos y grados en el MCA, la autorización de organizaciones para emitirlos y el aseguramiento de la calidad de las cualificaciones y organizaciones emisoras, son legisladas y fiscalizadas dentro de la jurisdicción australiana.

El marco se organiza a partir de dos estructuras taxonómicas: una, que permite establecer los niveles, tipos de cualificación y la segunda, referida a resultados de aprendizaje asociados a estos. Ambas estructuras taxonómicas se asumen para resguardar la consistencia en la forma en que son descritas las cualificaciones y la claridad para establecer las diferencias y relaciones entre los tipos de cualificación.

Los niveles en el MCA definen la complejidad relativa, profundidad del aprendizaje esperado y autonomía requerida para demostrar el logro del grado. En el MCA se consideran diez niveles de complejidad creciente, en escala de 1 a 10, los que se definen a partir de criterios expresados como resultados de aprendizaje.

Los tipos de cualificaciones corresponden a la nomenclatura usada en el MCA para describir las categorías disciplinarias. Cada tipo de cualificación se define por un descriptor expresado como resultado de aprendizaje. Contempla dieciséis (16) tipos de cualificaciones en los diversos sectores educativos, con la excepción del grado “Senior Secondary Certificate of Education” que precede a los diez niveles y que corresponde a la cualificación de egreso de la educación secundaria.

Los resultados de aprendizaje se expresan asumiendo tres dimensiones: conocimiento, habilidades y la aplicación de conocimiento y habilidades.

Por *conocimiento* se entiende lo que el graduado sabe y comprende. Se describe en términos de profundidad, amplitud, tipos de saberes y complejidad, considerando lo siguiente:

- Profundidad del conocimiento: oscila entre el general o especializado.
- Amplitud del conocimiento: oscila desde un área hasta la multidisciplinariedad.
- Tipos de conocimiento: oscilan desde la concreción a la abstracción y desde la fragmentación a la cohesión.
- Complejidad del conocimiento: se refiere a la combinación de tipos, profundidad y amplitud del conocimiento.

Por *habilidad* se entiende lo que el graduado puede hacer. Se describe a partir de su tipología y complejidad. Se clasifican en :

- Cognitivas y habilidades creativas, las que implican el uso de pensamiento intuitivo, lógico y crítico.

- Habilidades técnicas, las que implican destreza y uso de métodos, materiales, herramientas e instrumentos.
- Habilidades de comunicación, las que implican habilidades escritas, orales, de literatura y números.
- Habilidades interpersonales y genéricas.

Por *aplicación de conocimientos y habilidades* se entiende el uso que los graduados hacen de estos en diversos contextos de desempeño, representativos de diferentes niveles de exigencia, relativos a:

- Autonomía y responsabilidad.
- Adaptabilidad frente a lo predecible o impredecible, lo conocido o desconocido, a tareas que van desde las rutinarias hasta las no rutinarias.

El criterio correspondiente a un nivel y el descriptor para cada tipo de cualificación incluyen las tres dimensiones de resultados de aprendizajes antes mencionadas. En tanto los niveles de los criterios están expresados genéricamente para permitir más de un tipo de cualificación ubicable en el mismo nivel, el descriptor para cada tipo de cualificación es más específico para precisar la consistencia en los resultados que deben obtener los graduados, independientemente de la disciplina.

La duración de cada ciclo, expresada en años equivalentes, y la obtención del título o grado reflejan la complejidad del tipo de cualificación e identifican la duración teórica de todas las actividades requeridas para el logro de los resultados de aprendizaje especificados.

Los resultados de aprendizaje genéricos se incorporan dentro de las cualificaciones en la progresión educativa y su aplicación es específica para los sectores educacionales. Estos son transferibles y se aplican en estudios, trabajo y contextos de vida, razón por la que no corresponden a habilidades disciplinarias específicas. En el MCA se categorizan de la siguiente manera:

- Habilidades fundamentales, como literatura y números, representativos del nivel y tipo de cualificación.
- Habilidades sociales, tales como trabajo en equipo y comunicación.
- Habilidades de pensamiento, tales como metaaprendizaje, toma de decisiones y resolución de problemas.
- Habilidades personales, tales como autogestión y actuación con integridad.

Finalmente, cada grado de cualificación corresponde al nivel de profundidad que el estudiante alcanza a demostrar como resultado de aprendizaje establecido en la taxonomía. Cada uno de estos niveles posee un descriptor que debiera caracterizar al estudiante al completar cada ciclo, los que constituyen referentes sobre los cuales los organismos públicos pueden evaluar o acreditar la calidad del proceso formativo. A cada nivel se le asigna un tipo de cualificación (título o grado) que asegura el logro de los aprendizajes adecuados y una duración en función de la complejidad de los mismos.

A continuación la tabla 9 sintetiza la información anterior:

TABLA 9.
CARACTERIZACIÓN DEL GRADUADO EN EL MCA.

Grado de cualificación	Descripción	Tipo de cualificación	Duración
Nivel 1	El graduado en este nivel tiene el conocimiento y las habilidades para comenzar un trabajo, desenvolverse en la comunidad y /o seguir aprendiendo.	Certificado I	0.5 - 1 año
Nivel 2	El graduado en este nivel tiene el conocimiento y las habilidades para trabajar en un contexto definido y/o seguir aprendiendo.	Certificado II	0.5 - 1 año
Nivel 3	El graduado en este nivel tiene el conocimiento y habilidades teórico-prácticas para trabajar y/o seguir aprendiendo.	Certificado III	1- 2 años (al pasar 4 años se requiere lograr los resultados de aprendizaje habiendo participado en un programa de entrenamiento)
Nivel 4	El graduado en este nivel tiene el conocimiento y habilidades para desarrollar trabajos especializados o calificados y/o seguir aprendiendo	Certificado IV	0.5 - 2 años (dependiendo de las condiciones de ingreso)
Nivel 5	El graduado en este nivel tiene conocimientos y habilidades para desarrollar un trabajo calificado o semiprofesional y/o seguir aprendiendo	Diploma	1 - 2 años
Nivel 6	El graduado en este nivel tiene un amplio conocimiento y habilidades para desarrollar un trabajo altamente calificado o semi profesional y/o seguir estudiando	Diploma avanzado	1.5 - 2 años
		Grado Asociado	2 años
Nivel 7	El graduado en este nivel tiene un amplio y coherente conocimiento integrado y habilidades que le permiten desarrollar un trabajo profesional y/o seguir estudiando.	Bachillerato	3 - 4 años

Nivel 8	El graduado en este nivel integra conocimientos y habilidades avanzadas para desarrollar un trabajo profesional altamente calificado y/o seguir estudiando.	Bachillerato avanzado	1 año
		Certificado de graduado vocacional	0.5 - 1 año
		Diploma de graduado vocacional	1 - 2 años
Nivel 9	El graduado en este nivel está calificado para aplicar un cuerpo avanzado de conocimientos en diversos contextos para investigación situada.	Máster académico	1 - 2 años. (1.5 cuando es la misma disciplina después del nivel 7 ó 1 año después del nivel 8. Cuando es una disciplina distinta, son 2 años después del nivel 7 ó 1.5 después del nivel 8.)
	El graduado está calificado para aplicar un cuerpo avanzado de conocimientos en diversos contextos del trabajo profesional.	Máster profesional	1 - 2 años. (1.5 cuando es la misma disciplina después del nivel 7 ó 1 año después del nivel 8. Cuando es una disciplina distinta, son 2 años después del nivel 7 ó 1.5 después del nivel 8.)
	El graduado está calificado para aplicar un cuerpo avanzado de conocimientos en un amplio rango de contextos de trabajo profesional.	Máster extendido	3 - 4 años (3 años después de completar el nivel 7).

Nivel 10	El graduado en este nivel tiene entendimiento sistémico y crítico de un campo complejo de conocimientos y puede desarrollar programas de investigación para generar conocimiento de frontera.	Doctorado académico	3 - 4 años
	El graduado en este nivel tiene entendimiento sistémico y crítico de un campo complejo de conocimientos y una alta capacidad de innovación en áreas de interés nacional lograda a través de su formación en ambientes prácticos.	Doctorado profesional	3 - 4 años

Fuente: Elaboración propia

Resalta la distinción explícita que hace el MCA para los grados de Magíster y Doctor, reconociendo versiones académicas y profesionales para ambos. En el caso de los doctorados y magíster profesionales, la diferencia se marca a través del grado de integración que alcanzan los procesos formativos con el campo laboral profesional de la disciplina correspondiente, siendo este grado de integración el que asegura el logro de resultados de aprendizaje pertinentes.

En la siguiente tabla, se dan a conocer ejemplos de descriptores, desagregados por tipo de resultado de aprendizaje, que representan el grado de avance de los niveles 1, 6 y 10 con los títulos o grados asociados y una caracterización general de estos. Estos descriptores se expresan forma general para posteriormente ser contextualizados en las diversas disciplinas; sin embargo, queda a criterio de los organismos de gobierno pertinentes, acreditar la correcta aplicación de los descriptores en la disciplina correspondiente.

TABLA 10.

TABLA RESUMEN DE LOS DESCRIPTORES POR RESULTADOS DE APRENDIZAJE QUE DEBEN DEMOSTRAR LOS ESTUDIANTES EN LOS NIVELES 1, 6 Y 10.

Nivel	Tipo de Cualificación	Propósito	Descriptor (Resultado de aprendizajes)		
			Conocimientos	Habilidades	Aplicación de conocimiento y habilidades
Nivel 1	Certificado I	El certificado I cualifica a individuos con conocimientos y habilidades funcionales básicas para: llevar a cabo trabajos simples, seguir aprendiendo y desenvolverse en la sociedad.	Los graduados de un Certificado I tienen conocimiento y entendimiento básicos para desarrollar trabajos simples	Los graduados del Certificado I tienen: 1. Habilidades básicas para participar en trabajos simples, 2. Habilidades sociales y cognitivas para recibir, entregar y replicar información en un estrecho campo laboral y 3. Habilidades técnicas básicas para utilizar TIC's.	Los graduados del Certificado I demuestran la aplicación de conocimientos y habilidades: 1. Con una autonomía limitada en contextos definidos dentro de parámetros establecidos 2. En contextos que pueden incluir la preparación para estudios, actividades de la vida diaria y/o trabajos simples conformando equipos de trabajo.

Nivel 6	Diploma avanzado	El diploma avanzado cualifica al individuo para aplicar conocimiento especializado para llevar a cabo trabajo calificado o semiprofesional, y lo habilita para seguir estudiando.	Los graduados en este nivel tienen un amplio cuerpo de conocimientos teóricos y técnicos de un área específica o de un amplio campo de trabajo.	Los graduados a este nivel tienen un amplio rango de habilidades cognitivas, técnicas y comunicacionales para seleccionar métodos y tecnologías para: 1. Analizar información para desarrollar diversas actividades 2. Interpretar y transmitir soluciones de problemas complejos y 3. Compartir información y habilidades con otros	Los graduados en este nivel aplican conocimientos y habilidades para demostrar autonomía, juicio y responsabilidad: 1. En contextos que son susceptible a cambios y 2. Dentro de parámetros amplios para proveer recomendaciones profesionales y funcionales.
---------	------------------	---	---	---	---

<p>Nivel 10</p>	<p>Doctorado</p>	<p>El doctorado cualifica al estudiante para aplicar un sustancial cuerpo de conocimientos para investigar y desarrollar nuevo conocimiento, en uno o más campos de investigación, o prácticas profesionales.</p>	<p>El graduado en este nivel tendrá un entendimiento crítico y sistémico de un cuerpo de conocimiento sustancial y complejo en la frontera de una disciplina o campo laboral.</p>	<p>El graduado en este nivel tiene habilidades técnicas y cognitivas, especializadas y expertas, en un área disciplinar que le permiten, en forma independiente y sistemática:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acoplar en una reflexión crítica, síntesis y evaluación 2. Desarrollar, adaptar e implementar metodologías de investigación para ampliar y redefinir conocimiento existente o para actualizar prácticas profesionales 3. Sociabilizar y promover nuevas miradas en la comunidad científica y en la comunidad y 4. Generar conocimiento original y entendimiento para realizar contribuciones sustanciales en una disciplina o área de desempeño profesional. 	<p>Los graduados en este nivel aplican conocimientos y habilidades para demostrar autonomía, autoridad, juicio, adaptabilidad y responsabilidad como experto profesional o académico.</p>
---------------------	------------------	---	---	---	---

Fuente: *Elaboración propia.*

La propuesta Lumina

La fundación Lumina elabora un marco de cualificaciones para el sistema de educación superior estadounidense contenido en el documento “The degree qualification framework” (2011)⁸⁶, donde se ilustra lo que se espera que sepan los estudiantes y que hagan una vez que obtienen el grado correspondiente.

Los resultados de aprendizaje que contempla este Marco son el resultado de décadas de discusiones que se han suscitado en la comunidad científica, intentando definir los resultados de aprendizaje que los estudiantes tienen que lograr para el trabajo, la ciudadanía y la vida en general.

De esta forma, la propuesta está en estado *beta*, es decir en construcción. El marco aún debe validarse rigurosamente a través de una fase de consulta y aprobación de los actores relevantes en el proceso formativo.

La propuesta describe el desempeño apropiado que el estudiante debe tener en cada ciclo formativo a través de estándares claros que indican la naturaleza acumulativa e incremental de los aprendizajes, concentrándose en conocimientos y competencias esenciales y en su aplicación.

Los propósitos que subyacen en la propuesta son básicamente:

- Desarrollar un vocabulario común para compartir buenas prácticas.
- Lograr una mejor comprensión pública de lo que hacen las instituciones de educación superior.
- Establecer puntos de referencia para encontrar factores de evaluación mejores que los puntajes, número de postgrados, fondos de investigación, rankings de satisfacción de estudiantes, patentes o empleabilidad.

Debido al énfasis en investigación avanzada que tiene el perfil del grado de Doctor, la propuesta de Lumina lo excluye, como asimismo a las carreras de Medicina y Leyes,

La propuesta organiza los resultados de aprendizaje de acuerdo a cinco (5) categorías básicas del aprendizaje:

- Conocimiento General e Integrativo
- Conocimiento Específico
- Habilidades Intelectuales
- Aprendizaje aplicado
- Aprendizaje Cívico.

Los grados que configuran este Marco de cualificaciones son tres y corresponde a: Grado de Asociado, Bachiller y Máster. Al igual que en todos los marcos de cualificación, estos grados académicos están asociados a grados de desarrollo concreto, acumulativos y crecientes en complejidad, de los resultados de aprendizaje mencionados, declarados en descriptores suficientemente generales para poder contextualizarlos en las disciplinas que corresponda.

⁸⁶ LUMINA, Fundación para la educación. (2011). “The degree qualification framework”.

Asimismo, se identifican tres tipos de instituciones que entregan distintos tipos de formación por lo que el perfil del graduado en cada una de ellas, presenta algún grado de diferenciación, especialmente en el nivel de Máster.

Los tipos de institución que se identifican son:

- Instituciones de tamaño medio y privadas que enfatizan la colocación laboral de sus estudiantes en ambientes cooperativos, al igual que la mayoría de los programas de bachillerato. Son instituciones formativas en tecnología, enfocadas en formar ingenieros, aunque con una aproximación educativa innovadora.
- Grandes instituciones públicas tradicionales que han servido como conductor económico para sus regiones por más de un siglo. En el pasado, principalmente enfocada en agricultura e investigación aplicada, pero recientemente enfocada en formar ciudadanos y preparar para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Grandes instituciones privadas con fines de lucro, con un perfil nacional, con gran participación de metodologías de enseñanza *online*. Estas instituciones han funcionado por 15 años aproximadamente y están enfocadas en la formación por competencias y preparación para el campo laboral.

El resultado de aprendizaje referido a conocimiento *especializado*, exige tenerlo en suficiente profundidad, para asegurar cierto grado de maestría en alguna área de estudio; mientras que el *general*, exige poseerlo en un alto nivel de amplitud, para poder indagar en los diversos ámbitos disciplinarios, generando la integración transdisciplinaria.

De esta forma, para los grados de asociado, bachiller y máster, se concibe el conocimiento, no como una mera adición de ideas y fundamentos adquiridos en la educación secundaria en las áreas de Inglés, Matemática, Ciencias, Historia, Ciencias Sociales, Lenguaje y otras artes, sino como profundización, aumento de complejidad e integración creativa de los conocimientos.

Las *habilidades intelectuales* son manifestaciones capacidades y operaciones cognitivas bien definidas, que abarcan tanto la adquisición y aplicación del conocimiento logrado en un nivel de educación superior. Dentro de estas habilidades intelectuales se incluyen tanto las de comunicación oral y escrita, como las habilidades cuantitativas. El pensamiento analítico se encuentra en el corazón de estos tipos de habilidades (escrutinio, procesamiento y configuración del conocimiento, perspectivas e interpretaciones) requeridas para usar efectivamente las diversas fuentes de información.

Las habilidades intelectuales que se reconocen son:

- Análisis
- Uso de fuente de información
- Articulación de diversas perspectivas
- Fluidez cuantitativa
- Fluidez comunicacional

El *aprendizaje aplicado* se refiere a una lista de competencias que típicamente no son siempre se consideran en la discusión de la formación superior. Estos resultados de aprendizaje se constituyen en un hilo conductor entre los otros resultados de aprendizaje del marco anteriormente presentado. El aprendizaje aplicado clarifica lo que los estudiantes deben saber hacer con lo que saben y el compromiso que tienen que demostrar en los procesos de indagación analítica, aprendizaje activo, resolución de problemas reales e innovación.

A través de estas habilidades la formación adquirida permite al estudiante anticipar los cambios que experimentarán en los ambientes profesionales y personales, en creciente complejidad.

El *aprendizaje cívico* corresponde a un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten al estudiante desenvolverse como un ciudadano responsable y constituyen un objetivo fundamental del proceso formativo delineado y delimitado en este marco de cualificaciones. Al igual que otras competencias, las cívicas requieren que el sujeto integre tanto conocimientos como habilidades generales y específicas que le permitan resolver los problemas pertinentes que les presenta la sociedad actual.

Para formar perspectivas cívicas, competencias en asuntos públicos y capacidad para contribuir al bien público, en la actualidad se proponen nuevas metodologías de carácter experimental para preparar a los estudiantes las que exigen acercamiento a la realidad, contextualización de los contenidos, estudio de casos, resolución de problemas cotidianos asociados a los contenidos programáticos, entre otras.

La Tabla 11 presenta un conjunto de descriptores referidos a dos resultados de aprendizaje que componen el perfil de los graduados: Conocimiento especializado y Aplicación de los aprendizajes.

TABLA 11.

DESCRIPTORES DE DOS RESULTADOS DE APRENDIZAJES QUE COMPONEN EL PERFIL DEL GRADUADO.

	Conocimiento Especializado
Asociado	1. Describe el alcance y las características principales de su campo de estudio, haciendo referencias a al menos algunas teorías centrales, y ofrece explicaciones desde campos relacionados.
	2. Usa terminologías actualizadas en el campo de estudio.
	3. Genera productos libres de error, reconstrucciones, datos, etc.

Bachiller	1. Define y explica los alcances y principales subcampos, estilos y/o prácticas de un ámbito de estudio.
	2. Define y usa apropiadamente los principales términos especializados, tanto históricos como modernos, propios de un campo disciplinario.
	3. Demuestra fluidez en el uso de herramientas, tecnologías y métodos clásicos en un campo de estudio.
	4. Evalúa, clarifica y enmarca cuestiones o desafíos complejos, usando perspectivas y fundamentos provenientes de una disciplina y al menos otro campo de estudio.
	5. Diseña proyectos referidos a un problema conocido, pero complejo en su campo de estudio, mezclando, arreglando o reformulando ideas, conceptos, técnicas y/o metodologías.
	6. Construye proyectos, <i>papers</i> o prácticas basadas en investigaciones actuales.
Master	1. Dilucida teorías mayores, métodos de investigación en su campo de estudio, articula fuentes de información e ilustra su aplicación y relación con otros campos adyacentes.
	2. Evalúa la contribución de los principales autores y organizaciones en su campo de estudio, describe las principales metodologías en su campo e implementa al menos dos de ellas a través de proyectos, <i>papers</i> , presentaciones, otros.
	3. Articula un amplio rango de problemáticas relacionadas dentro del campo en estudio, dilucidando los tópicos de frontera y delineando los límites del conocimiento.

Asociado	Aprendizaje Aplicado
	1. Describe por escrito, al menos un caso importante, en el cual el conocimiento y habilidades adquiridas en el proceso formativo son aplicados a desafíos en escenarios no académicos usando evidencias y ejemplos, y analiza al menos un concepto o método relevante de su área de estudio, a la luz del aprendizaje adquirido fuera del aula.
	2. Localiza, recoge y organiza evidencia en un tópico de investigación asignado, abordando cuestiones relacionadas con el curso o con el campo laboral o entornos comunitarios, ofreciendo y examinando hipótesis y respuestas a las preguntas.

Bachiller	1. Presenta proyectos simples, <i>papers</i> y ponencias que unen el conocimiento y habilidades adquiridas en el trabajo, comunidad y/o actividades de investigación con el conocimiento obtenido en una o más disciplinas; explicando por escrito u otro medio, cómo esos elementos son combinados en el producto para construir los significados y hallazgos; cita adecuadamente autores para relacionar el producto a la literatura del campo.
	2. Formula una pregunta sobre un tópico que aborda más de una disciplina académica o ambiente práctico, localiza evidencia apropiada para abordar un problema, evalúa la evidencia en relación al contexto del problema y articula lógicamente las conclusiones que arrojan los diversos análisis.
	3. Completa proyectos de campo relacionados con el área mayor de estudio, buscando y empleando puntos de vista de otros en la implementación del proyecto; evalúa un desafío relevante dentro del proyecto en relación a conceptos principales, métodos o supuestos en el campo de estudio y describe el efecto de aprendizajes alcanzados fuera del aula, sobre sus habilidades prácticas o de investigación.
Master	1. Crea un proyecto, <i>paper</i> o presentación que refleja la integración de conocimientos adquiridos en la práctica, trabajo, comunidad y/o actividades de investigación con conocimientos y/o habilidades obtenidas a través de, al menos, dos disciplinas académicas en diferentes segmentos del currículo (por ejemplo, ciencias de la computación y antropología); documenta completamente las fuentes del conocimiento y/o habilidades reflejadas en la integración; articula por escrito cómo estos elementos influyeron en el producto final y evalúa la relevancia del trabajo a la luz de un debate mayor.
	2. Crea, diseña e implementa un proyecto que responde a un desafío práctico, en un ambiente fuera del aula, que requiere la aplicación de conocimiento avanzado obtenido en el programa; articula por escrito los puntos de vista obtenidos del campo de experiencia; evalúa, con las citas apropiadas, los <i>approaches</i> seleccionados y/o debates académicos aplicables al problema; articula un juicio razonable en asuntos pertinentes al campo y evalúa sus propios estándares para el desempeño profesional y continuo desarrollo.

Fuente: Elaboración propia

Niveles Formativos

Ciclos de Formación Académica, Títulos Profesionales y Grados Académicos.

Actualmente el sistema de educación superior chileno está constituido por tres tipos de instituciones:

- Las Universidades, públicas y privadas (Ues): quedan en el primer nivel jerárquico de la educación superior, solo las universidades están autorizadas a entregar grados académicos de Licenciatura, Magíster y Doctor. Sus cursos son de cuatro o más años de duración.
- Los Institutos Profesionales (IP): están en el segundo nivel jerárquico y pueden entregar todo tipo de títulos profesionales con excepción de aquellos para los cuales la ley establece haber obtenido previamente el grado académico de Licenciado, en suma los títulos reservados exclusivamente para las universidades. Sus cursos son de tres o cuatro años de duración.
- Los Centros de Formación Técnica (CFT): ubicados en el tercer nivel jerárquico, en su origen estaban orientados a satisfacer demandas provenientes de establecimientos de educación secundaria que ostenten un carácter técnico y/o comercial-administrativo, enfatizando las acciones prácticas, solo pueden entregar títulos técnicos y sus cursos tienen una duración de dos años.

Algunas universidades tanto del CRUCH como privadas han abierto centros de formación técnica e institutos profesionales con oferta de programas de formación a nivel de técnicos superiores y títulos profesionales con una estructura legal y administrativa independiente pero que favorece la posibilidad interna de estas instituciones de producir articulaciones de carácter vertical con otros programas de pregrado afines y de mayor complejidad, lo que beneficia a la institución por un lado y al profesional le permite escalar al título profesional de nivel superior.

La educación superior en Chile organiza los grados y títulos de acuerdo a dos naturalezas distintas, una académica, que prepara para la prosecución de estudios superiores, para la docencia académica o para la investigación, y una profesional, que habilita para el ejercicio de una ocupación de nivel técnico o profesional. El ingreso a cualquiera de estas vertientes requiere un certificado de que se ha completado la educación secundaria, denominada en Chile Enseñanza Media.

La vertiente académica contempla los siguientes grados:

- *Licenciatura*: El grado de licenciado es entendido como el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada. Habitualmente se entrega luego de cuatro o cinco años de estudio. Es un prerrequisito para seguir estudios de postgrado, y en algunos casos, es también un prerrequisito para la obtención de un título profesional.

• *Maestría*: El grado de magíster es el que se otorga al alumno y alumna de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización, en una o más disciplinas. Para optar al grado de magíster se requiere tener grado de licenciado o un título profesional equivalente al grado de licenciado. Tienen una duración mínima de dos semestres y máxima de cuatro, en régimen de jornada completa (o tiempo equivalente en el caso de programas de dedicación parcial), incluyendo el trabajo de tesis o equivalente, se debe indicar que también existen programas que aumentan dos semestres solo para la elaboración de un trabajo de investigación (tesis). En la actualidad se proponen 2 tipos de magíster:

- *Magíster Académico*: Se focaliza en el desarrollo de capacidades de investigación o creación intelectual o artística.
- *Magíster Profesional*: Se focaliza en el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales (Sánchez 2008)⁸⁷.

• *Doctorado*: El grado de doctor se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que ha aprobado un programa superior de estudios y de investigación, acreditando que quien lo posee, tiene capacidades y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado debe contemplar, necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate. Como criterio general, deben tener una duración mínima de cuatro semestres académicos y máxima de doce (incluyendo el trabajo de tesis), en jornada completa, o tiempo equivalente para casos de jornada parcial. También existen programas que incorporan dos semestres solo para elaboración de tesis.

La vertiente profesional tiene vínculos ocasionales con la vertiente académica e incluye los siguientes títulos:

• *Técnico de Nivel Superior*: es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica de un instituto profesional o la universidad que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientos horas de clases, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional. La duración establecida equivale aproximadamente a cuatro semestres.

• *Título profesional*: es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel

⁸⁷ Sánchez M. J. (2008) una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación “Instituto Tecnológico de Santo Domingo, República Dominicana”.

y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional. La duración mínima de un programa conducente a un título profesional es de cuatro años, pero muchos programas tienen una duración mayor (Ingeniería se extiende por seis años, y Medicina por siete). La mayoría de los programas incluye una práctica profesional durante el plan de estudios. El título otorgado por la institución de educación superior es habilitante para el desempeño de la profesión.

En la tabla 12 se resume lo anterior:

TABLA 11.
RESUMEN DE TÍTULOS Y GRADOS OTORGADOS POR LOS DISTINTOS IES,
Y SU DURACIÓN.

Instituciones de educación superior	Tipos de estudios	Años de duración	Títulos/grados
CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA (CFTs)	Técnico	2 a 2.5 años	Título técnico nivel superior
INSTITUTOS PROFESIONALES (IPs)	Profesional	4 años	Título profesional (Sin licenciatura)
	Técnico	2 a 2.5 años	Título técnico nivel superior
UNIVERSIDADES (Ues)	Técnico	hasta 3 años (2 a 3)	Título de técnico universitario
	Licenciado	4 años	Grado licenciado
	Profesional	4 a 7 años	Título profesional
	Magíster	2 años	Grado magíster
	Doctorado	4 años	Grado doctor

Fuente: Elaboración propia

Categorías de resultados de aprendizaje y definición de perfiles, asociados a títulos y grados.

Para poder definir los perfiles asociados a los títulos y grados es fundamental comprender la línea de progresión educativa a través de la cual se adquieren esos perfiles, es decir, definir las categorías de resultados de aprendizaje que se busca formar.

Estos resultados de aprendizaje tienen un carácter de complejidad creciente. Se proponen las siguientes categorías:

Adquisición de conocimiento:

La adquisición de conocimiento implica, tanto la comprensión como la capacidad de aplicación dentro de su contexto académico o profesional. Por ejemplo, la comprensión de principios de la Economía, que tiene su correlato de aplicación, en la resolución de problemas de tipo académico dentro de esa disciplina. Se pueden distinguir dos tipos de conocimiento en este contexto:

- Conocimiento científico, perteneciente al cuerpo de conocimiento de las ciencias establecidas.
- Conocimiento profesional, asociado a prácticas, información y recursos utilizados en las diferentes profesiones, esencialmente de origen empírico.

Complementariamente, es posible considerar dos niveles formativos, a saber:

- Nivel básico, en que se adquieren los fundamentos de una disciplina, tanto en lo científico como en lo profesional
- Nivel avanzado, asociado a conocimientos más complejos y contemporáneos.

Adquisición de habilidades y destrezas profesionales:

Las habilidades y destrezas, como capacidades adquiridas se definen en dos tipos, que son: aplicación de conocimientos e integración de conocimientos.

Aplicación del conocimiento:

Se refiere a aquellas capacidades adquiridas para abordar problemas, estudios, creación artística, tareas, servicios, entre otros, de aproximación a algún contexto laboral, sea este profesional o académico, en que las capacidades se apoyan preponderantemente en procesos cognitivos.

Las habilidades y destrezas de aplicación del conocimiento son propias de cada profesión. Para los fines de este planteamiento, se destacan a continuación algunos tipos de uso del conocimiento:

- Descripción de fenómenos, procesos, problemas, etc.
- Explicación de fenómenos, procesos, problemas, etc.
- Resolución de problemas técnicos, humanos y naturales.
- Realización de estudios.
- Identificación de innovaciones.
- Ordenamiento de información para toma de decisiones.

Integración de conocimientos:

Se refiere a capacidades adquiridas, las cuales son complementarias a las anteriores, y son aquellas necesarias para que la persona se integre adecuadamente a su medio laboral.

Estas habilidades y destrezas en el medio universitario actual suelen denominarse habilidades o competencias transversales, generales, o genéricas, tales como:

- Comunicación efectiva
- Trabajo en equipo
- Emprendimiento
- Adaptación al cambio
- Aprendizaje autónomo

Adquisición de habilidades y destrezas de generación de conocimientos:

Se refiere a la acción de encontrar nuevos conocimientos, ya sean científicos o profesionales, los cuales deben calificar de acuerdo a los estándares de las correspondientes áreas disciplinarias.

La generación de dicho conocimiento va unida a la investigación, y en este contexto el conocimiento debe ser considerado en forma muy amplia, incluyendo conocimiento científico, tecnológico, procedimental, artístico, entre otros.

La generación de conocimientos en ámbitos académicos demanda el cumplimiento de requisitos variados en las etapas iniciales del ciclo formativo, es decir, conocimiento muy actualizado y avanzado, autonomía de pensamiento, y el cultivo de actitudes tales como la persistencia, tolerancia a la incertidumbre, autoestima y otras.

Adquisición de actitudes y valores:

Esta categoría se concibe de manera transversal y de largo plazo, ya que es en ella, donde las tres categorías antes indicadas logran su afianzamiento.

La sociedad espera que sus ciudadanos, profesionales o no, internalicen un conjunto de valores, algunos de ellos explícitos en las leyes y normas más específicas, otros aceptados implícitamente.

Dentro de esos valores se pueden mencionar, entre otros:

- Respeto de la ley
- Respeto a las personas
- Honestidad
- Responsabilidad
- Compromiso con el progreso

La internalización de los valores se espera sea expresada a través de actitudes o disposiciones a actuar según patrones consensuados socialmente, así

como las capacidades integrativas y la formación valórica requieren de una fuerte contribución educativa del entorno laboral y social.

Progresión educativa crecientemente compleja y articulación de los Perfiles de Egreso

Una vez construido el conjunto de resultados de aprendizaje que conforman finalmente el perfil del estudiante dentro del proceso de progresión educativa, se puede realizar el ejercicio de cruzarlos contra los hitos o grados que capitalizan el fin de cada ciclo formativo, con el objetivo de determinar el grado de profundidad alcanzado en cada grado respecto de cada resultado de aprendizaje comprometido en el proceso de progresión.

A continuación en la Tabla 13 se muestra este ejercicio teniendo en cuenta los grados académicos de Licenciatura, Título, Magíster y Doctorado.

TABLA 12.

TRAYECTORIA FORMATIVA CRECIENTEMENTE COMPLEJA A TRAVÉS DE LOS GRADOS ACADÉMICOS.

Niveles Formativos	Líneas de Progresión Educativa				
	Adquisición de conocimiento	Habilidades y destrezas de aplicación del conocimiento	Habilidades y destrezas integrativas	Habilidades y destrezas de generación de conocimiento	Actitudes y valores
Licenciatura	NBD	NE	NE	-	NB
Título	NBP	NB	NB	NE	NB
Magíster	NAD NAP	NB NA	NA	NB -	NB1
Doctorado	NAD NAP	NB NA	NA	NA NA	NA

Fuente: Elaboración propia

Nota: NB: nivel básico, NBD: nivel básico disciplinario, NBP: nivel básico profesional, NAD: nivel avanzado disciplinario, NAP: nivel avanzado profesional, NE: nivel elemental, NA: nivel avanzado, NB1: nivel intermedio.

La articulación de los perfiles de egreso finalmente resulta del ejercicio, primero de determinar el nivel de profundidad idealmente obtenido en el grupo de resultados de aprendizaje asociados a un grado académico o título profesional, de esta manera la siguiente fase, de determinar claramente los requerimientos para ingresar al ciclo formativo posterior queda explicitado en gran parte por el nivel de desarrollo de las competencias comprometidos en el ciclo formativo anterior. La importancia de evaluar efectivamente el logro de estos resultados de aprendizaje resulta un desafío vital en esta lógica.

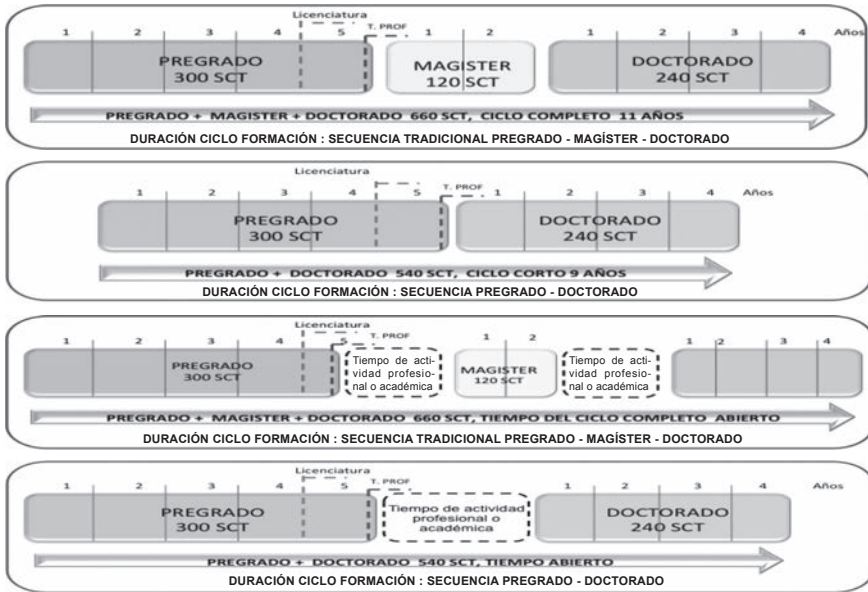
PROPUESTA

Las universidades, en un principio caracterizadas por un rol predominantemente docente, están sufriendo cambios dramáticos ante la creciente presión de responder a las fuerzas del mercado, a las oportunidades tecnológicas, en el contexto de la economía global competitiva y a la necesidad de educación continua. Esto las ha hecho evolucionar a entidades de educación más complejas donde no solo se tiene por misión la formación conducente a una habilitación profesional, sino además la preparación de personas altamente calificadas con competencias avanzadas para crear y desarrollar conocimiento de frontera.

Las universidades son centros de educación que focalizan su accionar académico en el desarrollo y potenciamiento del segmento superior de los conocimientos en cada disciplina. Por ello deben estar en sintonía con los problemas y necesidades estructurales del país, asumiendo así un nuevo rol que les permita optimizar su oferta académica que satisfagan estas nuevas demandas.

En consecuencia con lo anteriormente expuesto la propuesta que se presenta a continuación tiene tres dimensiones. La primera, corresponde a una *estructura del proceso de progresión educativa (articulación estructural)* que permite visualizar la secuencia de grados y títulos que corresponden a los diversos ciclos formativos con sus respectivas duraciones. El Gráfico 1 muestra las posibles secuencias de grados y títulos y duración en el tiempo.

GRÁFICO 1:
SECUENCIA DE GRADOS Y TÍTULOS



Fuente: Elaboración Propia

La segunda dimensión de la propuesta tiene que ver con la *trayectoria de las líneas de progresión educativa (articulación vía línea de progresión educativa)*. Esta progresión, como se mencionó, es creciente en complejidad, y la articulación entre los perfiles logrados en cada ciclo, es el punto de inicio para realizar con éxito los ejercicios de articulación entre el pregrado y el postgrado.

La tercera dimensión de la propuesta presenta *las posibilidades de articulación funcional* que se producen cuando se materializa la articulación en el diseño curricular de pregrado y de postgrado considerando para ello, condiciones de entrada y perfiles de egreso, con lo que el estudiante de pregrado podría obtener el título profesional y el grado académico de magister en un proceso formativo continuo.

Articulación Estructural

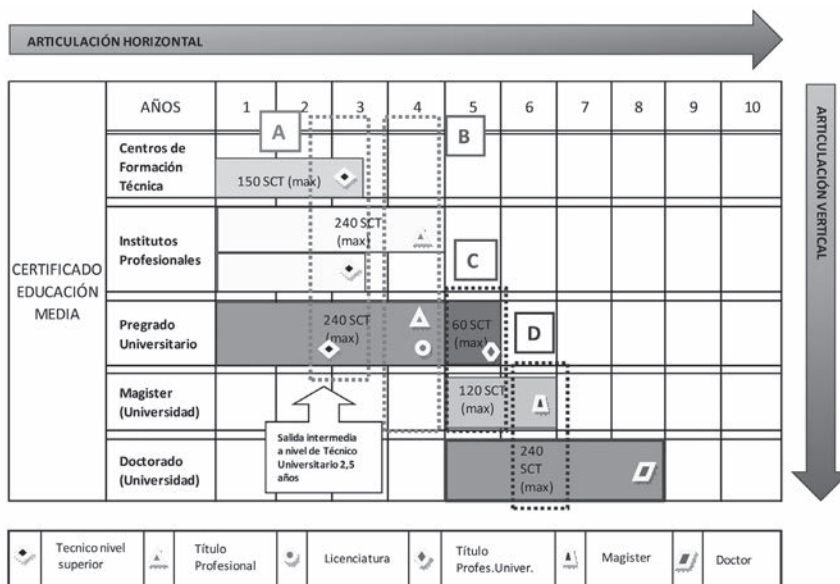
En el Gráfico 2 se muestra la línea de progresión educativa a través de los grados académicos de licenciatura, título profesional, máster, doctorado y postdoctorado, integrando además los títulos obtenidos en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. De esta forma se pueden visualizar los tipos de articulación horizontal y vertical y los hitos que marcan los distintos ciclos formativos que han sido definidos en los apartados anteriores.

Este nivel más complejo de vinculación busca establecer un sistema que permita salidas intermedias, múltiples vías de ingreso, movilidad horizontal y vertical entre programas del mismo o diferente nivel formativo. De esta forma se facilita el proceso formativo a lo largo de la vida al contar con ciclos formativos más cortos y estructuras curriculares más flexibles.

Un fenómeno de gran importancia es el requerimiento inicial que se presenta en el esquema, haber completado con éxito los resultados de aprendizaje comprometidos en la enseñanza secundaria, diversos fenómenos son observados en ese tránsito entre educación secundaria y educación superior (CINDA, 2010)⁸⁸.

GRÁFICO 2.

PROGRESIÓN EDUCATIVA, ARTICULACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL DE LOS CICLOS FORMATIVOS



Fuente: Elaboración Propia

La articulación vertical “A”, se presenta como una instancia recursiva en la que es posible transitar desde la universidad al contexto laboral, de la universidad a los IP o CFT, o de estos últimos a la universidad para continuar estudios.

La articulación entre los ciclos formativos de pregrado universitario y la formación técnico/profesional de los Institutos Profesionales (IP) o Centros de Formación Técnica (CFT) se genera a partir de la definición en el pregrado

⁸⁸ CINDA (2010). “Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria”

universitario de una salida intermedia a los dos años y medio del Sistema de Crédito Transferible de Chile (150 SCT) con el nivel de técnico universitario, lo que facultaría a los técnicos de nivel superior para ingresar a la universidad por esta vía.

Los estudiantes que cursan un plan de estudios cuya malla curricular contempla salidas intermedias tienen la posibilidad de insertarse en el mercado laboral una vez obtenido el título de técnico universitario y continuar con su formación universitaria posteriormente vía prosecución o continuidad de estudios.

La articulación vertical “B”, permite el ingreso a la universidad en una condición previa al grado de licenciado una vez que los estudiantes de los IP y CFT hayan aprobado 240 SCT - Chile (equivalente a cuarto año) y obtenido sus títulos profesionales. Los estudiantes que ingresen a la universidad por esta vía deberán cumplir con todos los requisitos para la obtención del grado de licenciado. Prosecución de estudios a nivel de título profesional universitario o acceso a postgrado.

La articulación vertical “C” es la que se produce entre el pregrado y el magíster. La exigencia para incorporarse a este tipo de articulación es la obtención del grado de licenciado o título profesional equivalente. El acreditar el grado de licenciado (240 SCT - Chile) posibilita al estudiante continuidad de estudios en el programa de magíster articulado donde deberá aprobar 120 SCT - Chile, obteniendo así el título profesional y el grado de magíster al sexto año (5+1 ó 4+2).

La articulación vertical “D” se produce entre el magíster y el doctorado, requiere necesariamente haber cumplido con el ciclo formativo previo, es decir, haber aprobado 360 SCT - Chile, obteniendo después de ocho años (480 SCT - Chile) el grado de doctor.

Articulación vía Línea de Progresión Educativa

La segunda dimensión de la propuesta se centra en las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, vía progresión educativa a través de los perfiles de egreso de los títulos y grados académicos. Se hace necesario definir los descriptores considerando los resultados de aprendizaje y niveles de desarrollo de cada uno de estos en función del ciclo académico.

La tabla 14 detalla los resultados de aprendizaje que se deberían considerar en los distintos niveles formativos:

- Adquisición de conocimiento
- Habilidades y destrezas de aplicación del conocimiento
- Habilidades y destrezas integrativas
- Habilidades y destrezas de generación del conocimiento
- Actitudes y Valores

TABLA 13.
MATRIZ DE PROGRESIÓN EDUCATIVA

Licenciatura	Título Profesional	Magíster	Doctorado
Adquisición de Conocimiento			
Poseer y comprender conocimientos propios de su campo de estudio que permitan responder o resolver problemas de tipo académico.	Poseer y comprender conocimientos que permitan responder o resolver problemas propios de su campo profesional en un área de estudio.	Poseer y comprender conocimientos avanzados que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación en un sentido amplio.	Poseer y comprender conocimientos que incluyan la comprensión sistemática y sistémica de un área de estudio avanzado y de frontera, base de la generación de conocimiento nuevo.
Habilidades y destrezas de aplicación del conocimiento			
Poseer el conocimiento y comprender los usos aplicando herramientas tecnológicas para la profundización de conocimientos en un área o materia específica.	Poseer el conocimiento y comprender los usos aplicando herramientas tecnológicas necesarias para su profesión.	Poseer el conocimiento y comprender los usos aplicando herramientas tecnológicas para la investigación.	Poseer el conocimiento y comprender los usos aplicando herramientas tecnológicas para la investigación avanzada.
Capacidad de buscar, clasificar, organizar y aplicar información para profundizar en su área de estudio.	Capacidad de buscar, clasificar, organizar y aplicar información necesaria para su desempeño y desarrollo profesional.	Capacidad de buscar, clasificar, organizar y aplicar información para profundizar en el conocimiento especializado.	Capacidad de buscar, clasificar, organizar y aplicar información la generación de propuestas, proyectos innovadores, complejos y de frontera.

Habilidades y destrezas integrativas			
Capacidad de comunicar información, ideas, problemas y soluciones.	Capacidad de comunicar conocimientos y actividades a sus pares y comunidad relacionada.	Capacidad de comunicar conclusiones, razonamientos a públicos especializados y no especializados.	Capacidad de comunicarse la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento.
Habilidad de comunicar, enseñar y aprender a través de las TICs saberes relativos a su disciplina.	Habilidad de comunicar, enseñar y aprender a través de las TICs según su necesidad profesional.	Habilidad de comunicar, enseñar y aprender a través de las TICs conocimientos nuevos especializados.	Habilidad de comunicar, enseñar y aprender a través de las TICs conocimientos nuevos, profundos y complejos de carácter interno y transdisciplinarios.
Capacidad de integrar y utilizar conocimientos y experiencias provenientes de distintas disciplinas para profundizar el conocimiento de su área de estudio.	Capacidad de integrar y utilizar conocimientos y experiencias provenientes de distintas disciplinas atinentes a su ámbito profesional.	Capacidad de integrar y utilizar conocimientos y experiencias provenientes de distintas disciplinas para el desarrollo de la investigación en un área específica.	Capacidad de integrar y utilizar conocimientos y experiencias provenientes de distintas disciplinas como sustento a una investigación avanzada y de frontera.
Habilidades y destrezas de generación de conocimiento			
Habilidad de autoaprendizaje para la construcción de conocimientos en un área específica de estudio.	Habilidad de autoaprendizaje para la construcción de conocimientos en su campo profesional.	Habilidad de autoaprendizaje para la construcción de conocimientos provenientes de investigaciones de un área específica.	Habilidad de autoaprendizaje para la construcción de conocimientos complejos provenientes de investigaciones avanzadas.
Capacidad para elaborar proyectos de innovación en su área de estudio específico.	Capacidad para elaborar proyectos de innovación en su campo profesional.	Capacidad para elaborar proyectos de innovación en un área de especialización.	Capacidad para elaborar proyectos de innovación en ámbitos inter, multi y transdisciplinarios.

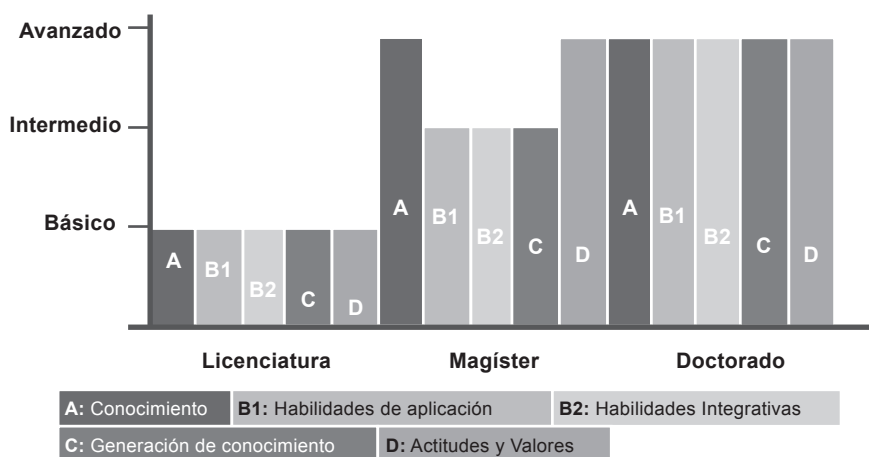
Actitudes y valores			
Demuestra responsabilidad en el desarrollo de acciones y programas propios de su área de estudio.	Demuestra responsabilidad en el desarrollo de acciones y programas propios de su campo profesional.	Demuestra responsabilidad en el desarrollo de proyectos e investigaciones transdisciplinarias.	Demuestra responsabilidad en el desarrollo de investigaciones avanzadas y de frontera.
Demuestra autonomía en la toma de decisiones sobre aspectos de su desarrollo personal y de su área de estudio.	Demuestra autonomía en la toma de decisiones sobre aspectos de desarrollo personal y profesional.	Demuestra autonomía en la toma de decisiones sobre aspectos de desarrollo personal e investigativo.	Demuestra autonomía en la toma de decisiones en relación a la construcción de conocimiento avanzado mediante la investigación.
Se responsabiliza en el desarrollo de acciones en su área de estudio para favorecer a personas o grupos sociales.	Se responsabiliza en el desarrollo de acciones en su campo profesional para favorecer a personas o grupos sociales.	Se responsabiliza en el desarrollo de investigaciones en su área de especialización para favorecer a personas o grupos sociales.	Se responsabiliza en la construcción de un conocimiento de frontera proveniente de la investigación que favorece el desarrollo de la sociedad.
Participa colaborativa y activamente en equipos de trabajo propios de su campo de estudio.	Participa colaborativa y activamente en equipos de trabajo propios de su campo profesional.	Participa colaborativa y activamente en equipos de trabajo para el desarrollo de investigaciones de su área de especialidad.	Participa colaborativa y activamente en equipos de trabajo para el desarrollo de investigaciones avanzadas y de frontera.
Demuestra capacidad para aprender a aprender en su campo de estudio	Demuestra capacidad para aprender a aprender en su campo profesional	Demuestra capacidad para aprender a aprender en ámbitos investigativos propias de su área de especialización	Demuestra capacidad para aprender a aprender en ámbitos de investigación avanzada, inter, multi y transdisciplinaria.

Fuente: Elaboración propia

El gráfico 3 permite visualizar la progresión formativa del estudiante a través de la obtención de los grados académicos de cada ciclo, en los cuales se observa una complejidad creciente desde el nivel básico al avanzado en términos de resultados de aprendizaje. En síntesis, es posible visualizar que el perfil de egreso de un ciclo constituye el de ingreso del siguiente.

GRÁFICO 3.

NIVELES DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE SEGÚN PROGRESIÓN EDUCATIVA (ACADÉMICA).



Nota: El esquema no contempla los distintos títulos profesionales, su objetivo es mostrar progresión de los resultados de aprendizaje entre grados académicos.

Fuente: Elaboración propia

Articulación No Inmediata

Esta articulación se produce en distintos momentos dependiendo de los intereses de quienes se adscriban a esta modalidad de perfeccionamiento. Los usuarios de esta vía de articulación pueden ser profesionales, titulados de la institución o de otras instituciones nacionales o extranjeras, además podrán optar a este perfeccionamiento funcionarios de acuerdo a requisitos especiales establecidos para ello. Para acceder a los distintos niveles de formación (magíster, doctorado) el postulante debe cumplir con las exigencias establecidas por los perfiles de ingreso en cada ciclo formativo.

De acuerdo a esto el ingreso a programas de formación superior (magíster y doctorado), necesariamente requiere del grado de licenciado. El que se obtiene actualmente a través de las siguientes modalidades:

- Cursando el pregrado universitario que entrega el grado de licenciado.
- Título profesional equivalente (LEGE 2009)⁸⁹
- Convalidación de títulos equivalentes para alumnos extranjeros que deseen continuar estudios en universidades chilenas.

Para efectos de ampliar las posibilidades de articulación se propone implementar la obtención de licenciatura por certificación de competencias. Esta opción da la oportunidad a profesionales sin grado de licenciado, egresados de distintas instituciones de educación superior, puedan acceder a estudios superiores.

No Inmediata Externa Nacional e Internacional:

A este tipo de articulación acceden profesionales que se están desempeñando en el contexto laboral nacional o internacional, sean titulados en el país o en el extranjero y que cumplen con el perfil que se requiere para tales efectos: Se reconocen cuatro modalidades, a través de las cuales se pueden acceder a este tipo de articulación:

No inmediata general:

Acceden a ella los profesionales que cumplen con los requisitos de perfil de ingreso a cualquier programa de postgrado nacional o internacional según sea el caso.

A través de Programas de Investigación:

Nace del requerimiento de formación de capital humano avanzado que se inserten y participen activamente en el campo laboral, constituyéndose en un aporte para el desarrollo de investigación aplicada. Financiamiento vía convenios con empresas en torno a proyectos de investigación.

A través de Convenios o Becas:

Articulación entre la institución de educación superior y organismos públicos y privados que se vinculan con la universidad a través de convenios de colaboración mutua con Instituciones de Educación Superior nacionales y extranjeras. Dicha articulación se materializa en financiamiento parcial o total del programa al cual acceden el o los postulantes.

⁸⁹ Ley General de Educación – LEGE – N° 20.370. 12 de septiembre de 2009.

A través de Convenios destinados a funcionarios profesionales de la institución:

Las universidades chilenas establecen convenios con instituciones de educación superior nacionales y extranjeras con la finalidad de perfeccionar la planta de funcionarios profesionales. Se materializa con garantías tales como financiamiento parcial o total del programa al cual accede el funcionario.

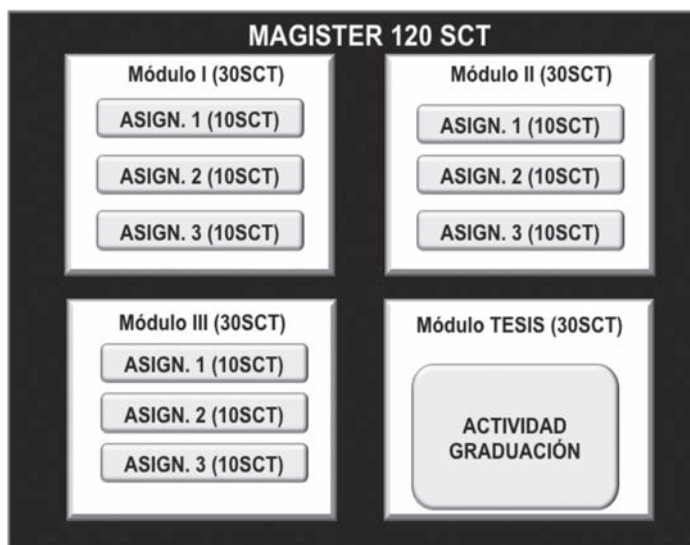
Articulación no Inmediata en distintos Periodos.

Esta modalidad permite una mayor flexibilidad para que un profesional pueda desarrollar un programa de postgrado de acuerdo a su disponibilidad de tiempo y recursos. Esta articulación se basa en el diseño de la estructura curricular del programa de carácter modular. Cada modulo de 30 SCT está constituido por asignaturas o talleres (10 SCT c/u) y conducen a la obtención de un Diplomado, la sumatoria de tres modulos diplomados más el módulo de tesis final permite obtener el grado de magister.

La persona que se adscribe a este sistema debe cursar tres módulos cada uno de los cuales al ser aprobados en su totalidad le otorgaría el diploma correspondiente. El módulo I corresponde al módulo troncal, es decir, aquel que debe realizar en forma obligatoria, el módulo II y II pueden ser de libre elección, el módulo IV que corresponde a la actividad de graduación también reviste el carácter de obligatorio. (Gráfico 4).

GRÁFICO 4.

PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR PROGRAMA DE MAGÍSTER



Fuente: Elaboración propia

El profesional que acceda a este programa podrá optar de acuerdo a su preferencia, disponibilidad horaria o de recursos económicos seguir secuencialmente las distintas actividades hasta concretar la obtención del grado académico. Pueden darse las siguientes alternativas o posibilidades:

- Inscribir y cursar las asignaturas de los módulos por separado, y una vez aprobadas obtener la certificación correspondiente, a través del tiempo puede ir acumulando las actividades hasta ir completando y aprobando los distintos módulos, hasta alcanzar el correspondiente grado.
- Inscribir un módulo completo y una vez aprobado obtener el Diploma, completar es distintos periodos los demás módulos Diplomas y obtener el grado.
- Al inscribir, cursar y aprobar los tres módulos secuencialmente, obtendrá tres diplomas y una vez finalizado el módulo tesis obtener el grado de Magíster.

Este diseño curricular del postgrado también podría incorporarse en la modalidad de Articulación Funcional (Inmediata) que a continuación se expone.

Articulación Funcional (Inmediata)

Como entidades formadoras las universidades reciben a los estudiantes más selectos del país, es imperativo entonces, para que ellas que puedan detectar a aquellos con mayores capacidades profesionales y académicas y la vez favorecer su futuro desarrollo, generar oportunidades de formación de alto nivel que permita dotar al país de capital humano avanzado que requiere para su desarrollo.

Un mecanismo para dar respuesta a la necesidad creciente de capacitación y perfeccionamiento es la *articulación inmediata* entre pregrado y postgrado, ello permite que estudiantes con potencialidades académicas, y profesionales puedan incursionar y proyectarse hacia una formación de nivel superior.

El propósito de articular el pregrado con el postgrado es facilitar la vinculación entre las carreras y los programas de magíster permitiendo al estudiante acceder al posgrado durante su formación académica de pregrado, una vez obtenido el grado de licenciado, logrando su título profesional y grado académico extendiendo en un año su formación universitaria, ya sea dentro de la misma institución o con otras externas.

Para poder hacer efectiva la articulación entre el pregrado y postgrado desde el punto de vista organizacional, académico y financiero, cada institución debe establecer una política de articulación coherente con su modelo educativo, misión, visión y plan general de desarrollo estratégico, considerando además los lineamientos ministeriales al respecto.

En el Gráfico 5 se aprecian las distintas modalidades de articulación funcional entre pregrado y postgrado.

GRÁFICO 5.

MODALIDADES DE ARTICULACIÓN FUNCIONAL (INMEDIATA)



Fuente: Elaboración propia

Articulación inmediata Interna

Tradicionalmente en las universidades chilenas los programas de pregrado y postgrado han tenido un desarrollo paralelo e independiente, tanto desde el punto de vista académico como administrativo, lo que se debe principalmente a la diferente orientación que tiene cada uno de estos ciclos formativos.

El primero se focaliza preferentemente en la formación para la obtención de un título profesional y, el segundo en el desarrollo de capital humano avanzado en un área determinada de conocimiento.

Esta articulación se realiza al interior de la institución universitaria entre los programas de pregrado y postgrado que ella ofrece.

A continuación, se detalla cada una de las modalidades dentro de este tipo de articulación.

Disciplinar

La articulación de pregrado con postgrado, se vincula directamente con la misma disciplina, por ejemplo, carrera de Enfermería se articula directamente con el Magíster de Enfermería, es una articulación claramente conducida hacia un fortalecimiento profesional o a una profundización de una determinada área dentro de la misma disciplina.

Multidisciplinar

Se refiere a la articulación de un programa de pregrado con más de un programa de postgrado pertenecientes a disciplinas complementarias, focalizándose en el fortalecimiento de ciertas áreas de interés o especialización que pueda tener el estudiante en función de su futuro desarrollo profesional. Por ejemplo, la carrera de Arquitectura podría articularse con postgrados en el área del Diseño Arquitectónico, Diseño Industrial, Urbanismo, Paisajismo, Arquitectura Sustentable, Diseño y Construcción en Madera, Restauración entre otros.

Articulación inmediata Externa:

Articulación Inmediata Externa nacional:

Esta articulación se realiza con una o más instituciones universitarias, es un nivel más complejo de articulación ya que requiere de convenios y acuerdo suscritos entre las distintas universidades, que permitan la movilidad estudiantil interinstitucional, tiene el beneficio que hace uso de las capacidades y experiencias académicas de cada institución lo que permite a los estudiantes tener acceso a diferentes y más variados programas.

El reconocer la experiencia y avance de una determinada institución, evita la duplicación de programas de postgrado, amplía las posibilidades y alternativas de continuidad de estudios de pregrado, favorece la movilidad estudiantil y debiera generar a futuro una red de colaboración entre distintas universidades.

Para avanzar en esta modalidad de articulación externa se deben alcanzar niveles de confianza entre las distintas instituciones de educación superior, estos deben estar basados en la transparencia, legibilidad e interoperabilidad al interior del sistema para operacionalizar el proyecto de articulación (Prieto; 2011)⁹⁰.

En la Articulación Inmediata Externa nacional es posible distinguir las modalidades Disciplinar y Multidisciplinar. Para que sea factible la implementación de este tipo de articulación las instituciones involucradas necesariamente deben contar sus programas (pregrado y postgrado) con una misma unidad de medida, dada por el Sistema de Crédito Transferible SCT-Chile.

⁹⁰ Prieto Cox, Juan Pablo et al (2011). “ Articulación y movilidad: apuntando a la eficiencia del sistema, Santiago: Aequalis, Foro de Educación Superior, 2011”. Página 151.

Articulación Inmediata Externa Internacional

Bajo el alero de la política de internacionalización de los postgrado del MINEDUC se abre una nueva posibilidad de articulación entre pregrado y postgrado con instituciones universitarias de educación superior extranjeras.

La factibilidad de implementar esta modalidad de articulación está vinculada a la necesidad de establecer convenios entre las distintas instituciones, nacionales y extranjeras, pero además, se requiere de avances en otras materias tales como: doble titulación de carreras de pregrado y acreditación internacional de las carreras que se desea articular, de manera de garantizar el nivel de calidad de programa y su homologación a estándares internacionales.

Esta modalidad de articulación es de mayor complejidad ya que requiere de redes y vínculos a nivel internacional en lo que dice relación con productividad académica, permitiendo con ello, potenciar el desarrollo de las áreas de conocimiento disciplinar, fortaleciendo tanto las redes de investigación, como el desarrollo de los ámbitos profesionales. Esta posibilidad de vínculo se suma a las tendencias actuales que fomentan la movilidad de estudiantes y de académicos a nivel internacional con efectos positivos en la búsqueda de alcanzar estándares superiores de calidad.

La Articulación Internacional también puede darse en las modalidades de disciplinar o multidisciplinar.

Para favorecer la articulación externa internacional se debe incorporar a los programas tanto de pregrado como de postgrado un sistema de créditos transferibles homologables o equivalentes a los créditos externos⁹¹.

ETAPAS EN LA PROGRESIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO:

Tradicionalmente el pregrado y postgrado en las instituciones de educación superior chilenas han tenido un desarrollo paralelo, el primero focalizado fundamentalmente a la formación de profesionales y el segundo a generar una oferta pertinente de estudios superiores para captar estudiantes externos a la universidad, y con un componente fuertemente competitivo, lo que no ha permitido la articulación de pregrado y postgrado dentro de la misma institución y menos aún entre diferentes instituciones.






La posibilidad de crear un vínculo entre pregrado y postgrado vuelve la mirada inicialmente hacia el interior de la misma institución en una nueva dinámica, que exige una visión distinta e integradora, por lo que la implementación de la articulación entre estos ciclos formativos debería evolucionar en forma gradual, de acuerdo a la realidad de cada institución, para posteriormente transitar hacia la articulación interuniversidades.

⁹¹ Crédito Latinoamericano de Referencia CLAR, European Credit Transfer and Accumulation System ECST.

El Gráfico 6 muestra lo que actualmente ocurre en las universidades de acuerdo a los distintos estados de desarrollo en materia de articulación entre pregrado y postgrado.

GRÁFICO 6.

NIVELES DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO

NIVELES DE ARTICULACIÓN	PREGRADO	POSTGRADO
Nivel 1: No hay articulación, ambos programas tienen un sistema curricular distinto, tienen un desarrollo paralelo.		
Nivel 2: Hay una adaptación parcial entre ambos programas, tienen un sistema curricular semejante, pero no coinciden.		
Nivel 3: Hay un nivel óptimo de articulación entre ambos programas, tienen un sistema curricular que admite la articulación.		

Fuente: Adaptado de Prieto et al; 2011, página 138

En el Gráfico 6 se pueden reconocer de acuerdo a nivel de madurez de la institución tres niveles:

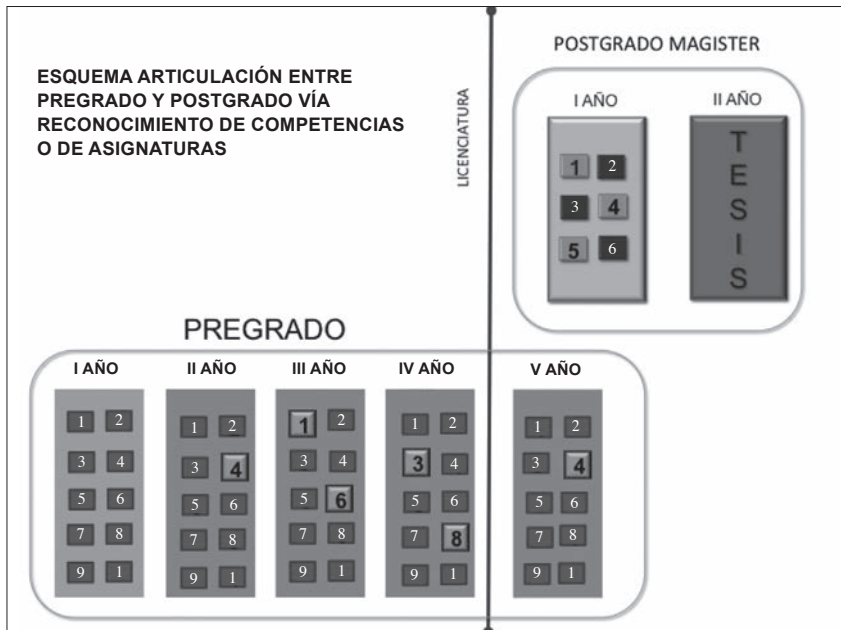
- Nivel 1:* No hay articulación (lo más común), pregrado y magíster tiene un desarrollo paralelo y es una alternativa secuencial para el estudiante que desee cursar el magíster (pregrado + licenciatura + magíster).
- Nivel 2:* Hay adaptaciones parciales, los diseños curriculares no están en sintonía pero existen algunos mecanismos de articulación alternativos que permite cierto grado de reconocimiento.
- Nivel 3:* Articulación óptima, el diseño curricular de los programas considera la articulación entre pregrado y postgrado respaldado por una política institucional que considere financiamiento y un sistema de gestión eficiente.

Considerando el Gráfico 6, y de acuerdo al grado de madurez institucional en términos de articulación pregrado-postgrado, la articulación funcional puede implementarse gradualmente a través de las siguientes modalidades:

Vía reconocimiento de competencias, o de asignaturas o créditos aprobados en el pregrado que sean homologables con el primer año del magíster. El estudiante que ingresa al magíster por esta vía de articulación deberá para el primer caso acreditar competencias, para el segundo se hará el reconocimiento vía homologación de asignaturas y para el tercer caso la institución deberá establecer un máximo de créditos reconocibles en áreas pertinentes al postgrado a cursar. Esta modalidad sería aplicable en una etapa inicial de articulación, cuando el plan de estudios de ambos programas tiene estructura curricular distinta. En esta forma de articulación se hace necesario determinar el perfil de entrada de los estudiantes que pueden acceder al magíster (movilidad y reconocimiento).

GRÁFICO 7.

ESQUEMA DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO VÍA RECONOCIMIENTO DE COMPETENCIAS O DE ASIGNATURAS

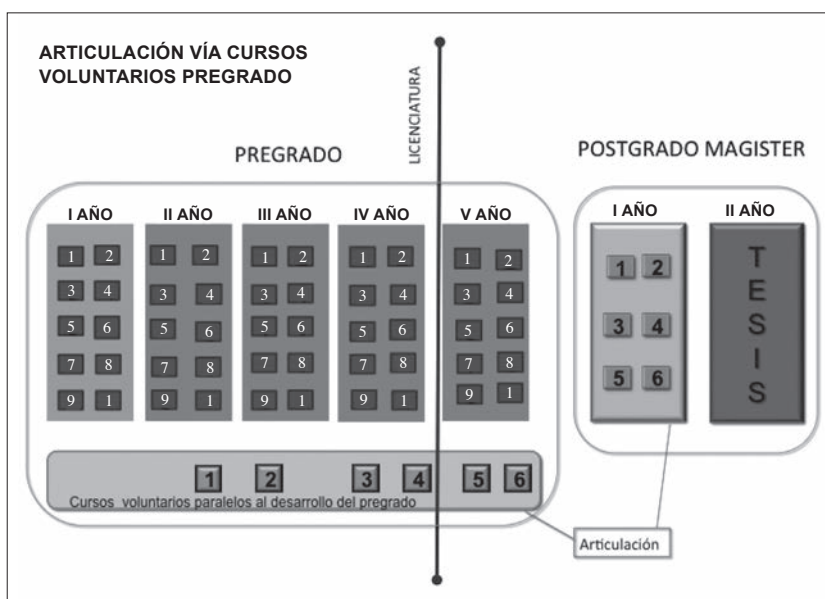


Fuente: Elaboración propia

Vía cursos voluntarios de articulación: Oferta de asignaturas paralelas al plan de estudios de pregrado opcionales, pero obligatorias para el estudiante que desee continuar su formación en un magíster en un área complementaria a su disciplina. Son asignaturas que se cursan en el pregrado y que constituyen requisito para ingresar al postgrado. Si bien permite al estudiante adelantar de acuerdo a ciertos requisitos alguna materias propias del magíster, significan una recarga adicional de trabajo semestral al estudiantes. Esta modalidad podría ser factible en una fase intermedia de articulación cuando las estructuras del pregrado y postgrado no son aún muy compatibles, debe entenderse más bien como una facilidad que entrega la universidad para que el estudiante de pregrado pueda avanzar algunas materias exigibles en el magíster. Estos cursos tienen el nivel de complejidad, calidad y exigencia del postgrado por lo que significan una exigencia fuerte para el estudiante.

GRÁFICO 8.

ARTICULACIÓN VÍA CURSOS VOLUNTARIOS PREGRADO

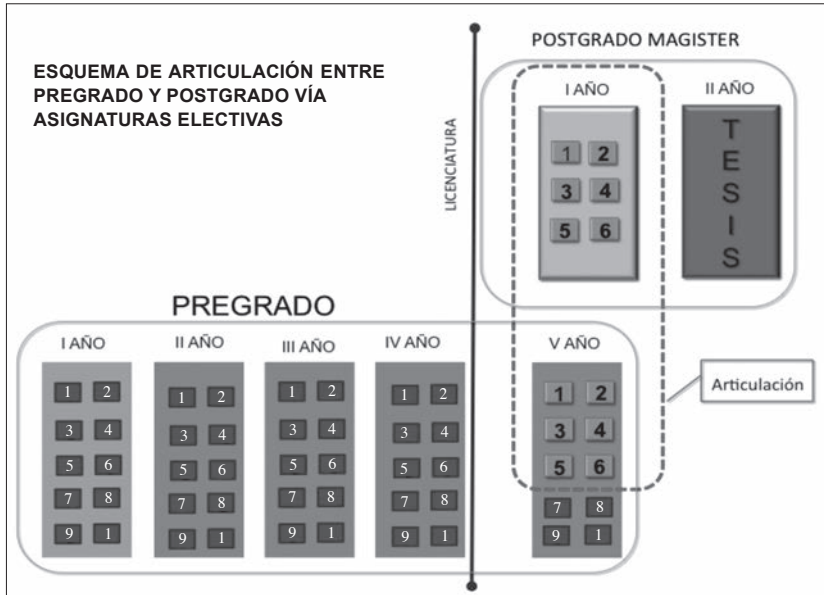


Fuente: Elaboración propia

Incorporando al plan de estudios de pregrado asignaturas electivas que sean reconocidas en el programa de postgrado. El estudiante que ingresa al magíster por esta vía deberá simultáneamente cursar junto con las últimas asignaturas de pregrado, las de asignaturas del primer año de magíster (funcional), las que tendrán validez para ambos programas académicos.

GRÁFICO 9.

ESQUEMA DE ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO VÍA ASIGNATURAS ELECTIVAS



Fuente: Elaboración propia

CONSIDERACIONES PARA LA FACILITAR LA IMPLEMENTACIÓN DE MECANISMOS DE ARTICULACIÓN FUNCIONAL

Institucionales

Para que la articulación funcional, pueda implementarse convenientemente se debe cumplir con las siguientes condiciones:

- Cada institución de educación superior que quiera avanzar en instalar un sistema de articulación y vinculación del pregrado con el postgrado, debe establecer una política que incorpore una definición conceptual, normativas y mecanismos de financiamiento de los procesos de articulación, así como su modalidad de implementación.
- Programas de pregrado y postgrado articulados orientados al fortalecimiento y diversificación del campo profesional vinculado a la disciplina.
- Titulación oportuna del estudiante en el pregrado.
- Trabajo coordinado entre direcciones de escuela / jefaturas de carrera y Unidades Académicas que ofrecen los programas de magíster, con el

propósito de determinar los perfiles profesionales para acceder a ellos, a fin de implementar una oferta coherente de programas de pregrado y postgrado articulados.

- Acuerdo y negociación entre directivos de pregrado y postgrado con los cuales se va a realizar la articulación.
- Ambos programas deben tener estructuras curriculares que faciliten la articulación.
- Ambos programas deben incorporar Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile).
- El programa de pregrado debe incorporar en su plan de estudios asignaturas o grupos de asignaturas optativas que permitan la articulación.
- El programa de magíster debe definir como obligatorias asignaturas que permitan al estudiante desarrollar un proyecto de tesis que sea convalidable por actividades terminales de pregrado que le permita obtener el título o grado académico (titulación oportuna).
- Deben existir sistemas administrativos y académicos adecuados para que los alumnos/as puedan seguir itinerarios de formación permanentes que les permitan mantenerse al día dentro de un esquema de articulación apropiada a los distintos niveles de la enseñanza superior.
- Ambos programas de pregrado y postgrado deberían cumplir con los criterios de acreditación al menos nacional.

Requisitos de los estudiantes

Podrán acceder al Programa de Articulación aquellos estudiantes que cumplan con los siguientes requisitos:

- Haber obtenido el grado de licenciado en la carrera que está cursando o título profesional equivalente.
- Certificado de concentración de notas y certificado de la obtención grado de licenciado o título equivalente.
- Contar con una nota promedio general ponderada a lo menos superior a la media de su respectiva carrera al momento de postular.
- Carta compromiso indicando el motivo de la postulación al postgrado.

Financiamiento

Para que la articulación entre pregrado y postgrado sea una alternativa viable es necesario un sistema de financiamiento, que considere y promueva la articulación entre los distintos niveles terciarios, el que debe incluir un sistema de ayudas financieras (becas y créditos).

En Chile no existe una política pública que dirigida a dar respuesta al problema de financiamiento de programas de articulación entre pregrado-postgrado. La política nacional ha sido expresada en la formación de capital humano avanzado en el extranjero a través del Sistema Bicentenario “Becas Chile”, creado el año 2008, y que da respuesta a la necesidad y urgencia de contar con más académicos, profesionales y técnicos de excelencia, que no solo sean más

productivos, sino que también más creativos, innovadores y emprendedores, circunscrita a la articulación Vía Progresión Educativa.

A partir de la puesta en marcha de “Becas Chile” se financia tres tipos de programas: (1) la formación de postgrados, a través de becas de Postdoctorado, Doctorado, Magíster, Subespecialidades Médicas, Pasantías Doctorales y Cotutelas de Doctorado; (2) la formación técnica de nivel superior, a través de becas para Pasantías de Perfeccionamiento de Competencias Técnicas; y (3) la formación docente, a través de becas de Magíster para Profesionales de la Educación, Semestre en el Extranjero para estudiantes de Pedagogía en Inglés de pregrado, Diplomado para Académicos de Pedagogías en Inglés, y las Pasantías de Matemáticas y Ciencias.

Es así como la política de gobierno está orientada a financiar programas de pregrado y postgrado en forma separada, si bien es cierto no se focaliza en la articulación inmediata, permite al postulante Vía Progresión Educativa continuar estudios de postgrado, accediendo a beneficios económicos.

Algunas universidades chilenas han realizado importantes esfuerzos para financiar, a través de becas, los programas de Articulación Funcional entre pregrado y postgrado^{92, 93}.

Otra alternativa de financiamiento, es la que ofrece la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO) destinada a costear la realización de estudios de Postgrado en Chile y en el extranjero a profesionales chilenos y extranjeros con residencia en el país.

COMENTARIOS Y REFLEXIONES FINALES

- Las instituciones de Educación Superior (IES) deben enfrentar múltiples desafíos en función de lo que la sociedad demanda de ellas, entre otros que sean instituciones éticas, de calidad, de excelencia e inclusivas, las obliga a acortar los ciclos de formación, a disminuir los costos, a migrar a modelos de universidades más complejas, a facilitar la continuidad de los estudios. Asimismo en el contexto laboral las obliga a responder efectivamente a la diversificación de los campos laborales, especialización y subespecialización, a ser más atractivas hacia el medio. En función de lo que el Estado demanda de ellas deben generar capital humano avanzado y potenciar la productividad científica en el país. Frente a las demandas del sistema de educación superior, las desafía a contar con una masa crítica de estudiantes retenida, a crear trayectorias académicas

⁹² La Universidad de Concepción implementó una beca dirigida a estudiantes que han obtenido el grado de licenciado y que son postulantes aceptados en un programa de postgrado. Con una duración máxima de 2 años, no prorrogable.

⁹³ La Universidad del Bío-Bío estableció el año 2011 la liberación de matrícula y arancel de Postgrado para el primer año. A partir del segundo año, el estudiante debe asumir la totalidad de los costos.

homologables que permitan el tránsito expedito entre diversos programas educativos, entre otros desafíos.

En consecuencia con lo anteriormente descrito, se considera necesario revisar aquellos aspectos relacionados con la articulación de pregrado y postgrado, que pueden constituir un punto de partida y una oportunidad en la que pueden reconocerse las siguientes tensiones que pueden influir en el diseño de cualquier modelo de articulación, entre ellos:

- La relación existente entre Estado - IES en donde el primer actor debe establecer un marco de cualificación y una normativa clara que facilite la racionalización de los programas de estudios que aseguren la calidad, transferibilidad y pertinencia de la articulación.
- La relación Industria - IES, implica la necesidad de actualizar continuamente los resultados de aprendizaje y perfiles de egreso necesarios para realizar las labores profesionales con los estándares necesarios para lograr un desarrollo significativo.
- La relación Gobierno - IES, está dada por lineamientos de políticas públicas que impactan la oferta de las Instituciones de Educación Superior.
- La relación Sociedad - IES en donde la primera exige una oferta educativa dinámica, que entregue una alta empleabilidad y oportunidades para mejorar la calidad de vida individual y el bienestar colectivo. Además de ser transparente y diseñada racionalmente para facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida y asegurar la calidad, equidad y pertinencia de la educación entregada.

En este escenario demandante respecto del proceso formativo existen múltiples desafíos para lograr una sinergia en la dinámica propuesta, entre otras:

- Deben diseñarse estructuras curriculares flexibles que permitan salidas intermedias asegurando correctamente el logro de un perfil de egreso útil ya sea para el campo laboral, o bien para seguir complejizando académicamente su formación. Unificando el sistema de créditos (SCT) en los programas de pregrado y postgrado.
- Deben investigarse sistemas de evaluación de aprendizajes complejos que sean efectivos que permitan evaluar si los ciclos formativos se cumplen correctamente y consiguientemente asegurar que los perfiles de ingreso son los adecuados para finalizar con éxito y oportunamente los ciclos formativos más complejos.
- Deben establecerse normativas y marcos regulatorios y procedimientos claros que aseguren la calidad y pertinencia de las transferencias dentro del proceso formativo, un escenario altamente dinámico.
- Debe establecerse un sistema de cualificaciones que racionalice la transferibilidad para facilitar la articulación de títulos y grados académicos.

- Debe asegurarse que la industria de la educación asuma su responsabilidad en los procesos formativos.
- Deben construirse vínculos entre las políticas públicas implementadas por los gobiernos y las acciones formativas impulsadas por las instituciones de educación superior.

Sobresale también la presencia en todos los marcos de cualificaciones los resultados de aprendizaje en relación con habilidades y actitudes cívicas orientadas a formar ciudadanos activos en su comunidad, sensibles a las problemáticas locales y con capacidad de generar cambios en sus entornos.

Otro punto de la propuesta que se desea relevar es la articulación de perfiles de egreso, dado que es en este ejercicio donde se hace necesario pensar el proceso formativo desde su inicio –perfil de ingreso– con la respectiva evaluación de aprendizajes complejos, hasta su término –perfil de egreso– el cual debe ser evaluado para ver su efectividad, ya que éste a su vez se constituye en perfil de ingreso para comenzar otro ciclo formativo de mayor complejidad. Para lograr esta articulación de perfiles de egreso es necesario entonces un sistema de cualificaciones que entregue un marco para regular este proceso formativo incremental y acumulativo, y para facilitar los distintos tipos de articulación (vertical u horizontal).

En otros aspectos es necesario comentar que el Ministerio de Educación en su última convocatoria nacional de Convenios de Desempeño 2012 en la línea de Armonización Curricular ha incorporado en las prescripciones y en los indicadores comunes a lograr varios aspectos que este estudio ha considerado fundamentales para avanzar en un proceso de articulación entre los ciclos formativos y entre el pregrado y el postgrado. Expresando con esto una clara intencionalidad (para no llamar todavía política) para avanzar decididamente en el acortamiento real y nominal de las carreras de pregrado, la incorporación del SCT-Chile, definiendo la cantidad de 240 SCT-Chile para licenciatura y formación profesional, salvo excepciones.

Respecto a los indicadores comunes exigidos a los Convenios de Desempeño en Armonización Curricular en el ítem “Reformulación del Currículo en consonancia con las demandas de innovación” se establecen dos áreas que abordar con sus respectivos indicadores:

- *Formación por ciclos y Acortamiento Nominal y Real de Carreras*, define entre otros los siguientes indicadores a alcanzar:
 - Modularización, es decir el N° de carreras con currículo flexible y salidas intermedias /N° de total de carreras.
 - Articulación entre Pregrado-Postgrado, N° de carreras con articulación/n° total de carreras.
 - Acortamientos de las carreras nominal y real

- *Implementación del Sistema de Créditos Transferibles SCT- Chile*, incorpora acciones e indicadores tales como:
 - Diseño e Implementación de SCT, con indicador de N° de carreras con admisión y rediseño SCT/ N° de carreras con admisión en el año.
 - Incorpora además un indicador relativo a la movilidad internacional de los estudiantes que es uno de los efectos esperados en función de la incorporación de lo SCT.

Existen claras indicaciones ministeriales relativas a exigencias en las áreas de Vinculación con el Medio y Verificación de la Calidad. En el primer aspecto, se cuenta con indicadores precisos en cuanto a concretar proyectos de investigación y extensión con universidades nacionales y extranjeras, acuerdos de doble titulación, número de convenios con universidades y centros de excelencia académicas nacionales y extranjeras dando señales claras en cuanto a la exigencia de internacionalización de las universidades chilenas, paso necesario si se pretende en un mediano plazo avanzar con la articulación de programas de pregrado y postgrado entre estas instituciones de educación superior nacionales con extranjeras.

Asimismo, se instala con mucha fuerza el tema del aseguramiento de la calidad tanto en los programas de pregrado como de postgrado.

Todos estos aspectos, relevados por el Ministerio de Educación, se constituyen en claras condiciones de borde para promover e impulsar a las universidades chilenas a la gestión del cambio. Lo que en parte coincide con los planteamientos formulados en este estudio en términos de requerimientos para avanzar en el proceso de articulación de los ciclos formativos, y en especial, en la articulación entre los programas de pregrado y postgrado en las distintas modalidades expresadas anteriormente.

Finalmente resulta importante destacar que para avanzar en la articulación de todos los ciclos formativos, se requiere:

- Flexibilización de los planes de estudios y mallas curriculares.
- Secuencialidad en los planes de estudio.
- Unificación de sistema de créditos.
- Articulación entre los ciclos formativos.
- Generación de sistemas de reconocimiento de aprendizajes previos.
- Flexibilidad y amplitud en la Movilidad estudiantil entre instituciones nacionales.
- Fuerte vinculación con el medio productivo y académico
- Generación de redes entre las distintas entidades de educación superior para potenciar capacidades instaladas evitando así, la duplicación de esfuerzos académicos.
- Redes de colaboración en ámbito de pre y postgrado, así como en investigación.
- Articulación entre pregrado y postgrado a nivel interno y entre instituciones.

- Sistema de aseguramiento de la calidad eficiente con estándares internacionales, aplicado a los distintos niveles de los ciclos formativos.
- Internacionalización de la educación superior.
- Acreditación internacional de las instituciones de educación superior.
- Generación de redes de colaboración entre universidades nacionales y extranjeras.

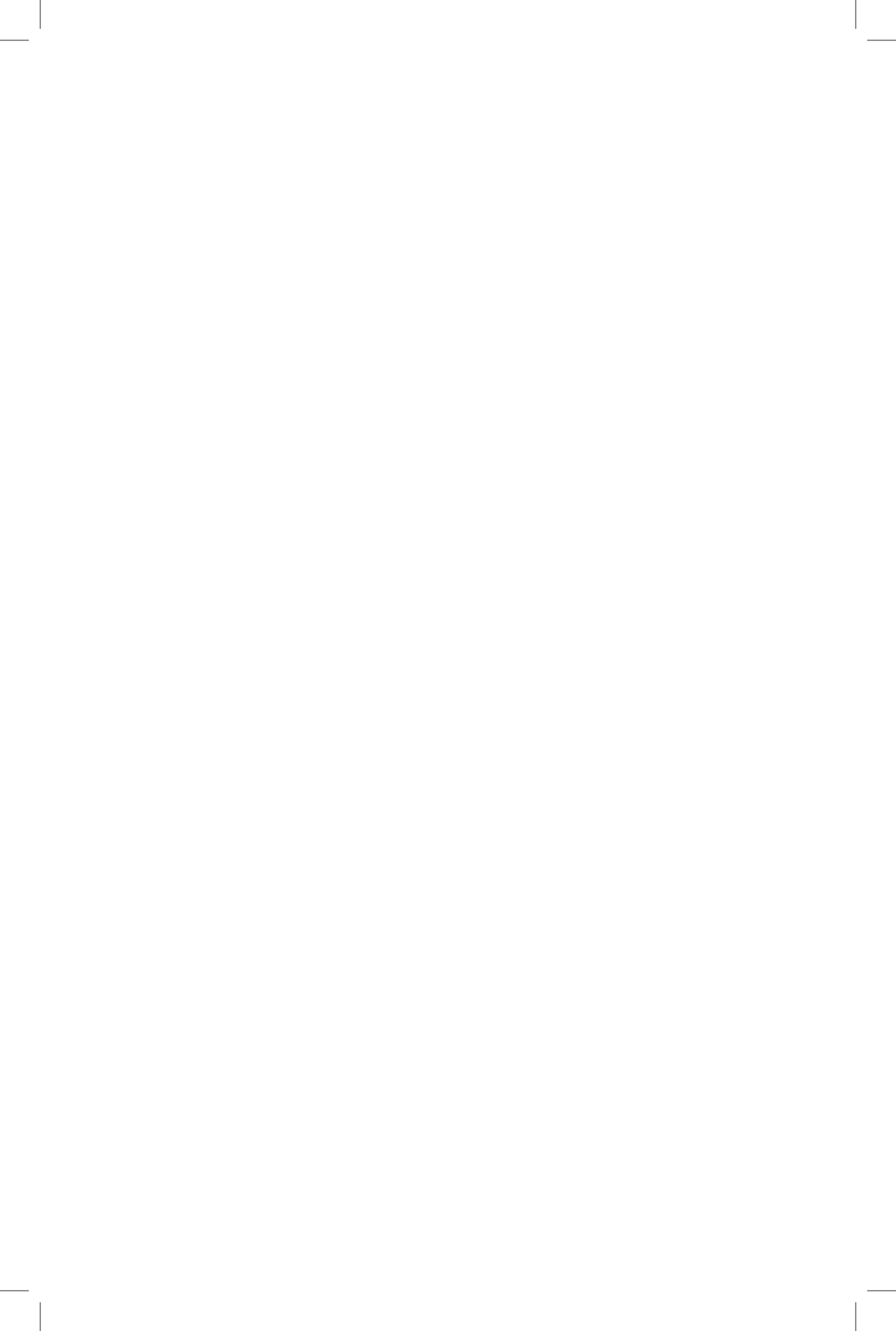
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMPLEMENTARIAS

- Bologna Process: National report (2007-2009).
- Brunner, J.J., Elacqua,G (2003). “Informe capital humano en Chile”, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J.J. *et al.* (coordinador) (1995). ”Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000”. Universidad de Colombia.
- Castro, A. *et al.* (2010). “Las escuelas doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España”. Universidad de Granada.
- Caride Gómez, J. A. (2008). “El grado de educación social en la construcción del espacio europeo de educación superior”. Educación XX1, N ° 011, UNED.
- Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (1996). “Los doctores y el doctorado”. Vol. N° 1, Universidad Central de Venezuela.
- CNED (2011). “Perspectivas en Educación”. Documento N° 3.
- Comisión Nacional de Acreditación (2010) “Criterios generales de evaluación para Licenciaturas”.
- EURYDICE, Education, audiovisual & culture executive agency (2007). “Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna”.
- EURYDICE, Education, audiovisual & culture executive agency (2009). “Higher Education in Europe 2009: development in the Bologna process”.
- Gómez Otero, Carlos. Documento base Comunidad Europea. Homologación, convalidación, adaptaciones y reconocimiento de estudios en el camino de Bolonia.
- Irigoin, María Etienne (2008). “Hacia una educación permanente en Chile. Red de reestructuración y competitividad. Unidad de Desarrollo Industrial y Tecnológico. División de Desarrollo Productivo Empresarial.
- Jiménez, S., Peralta, M.A. (2004). “Herramientas de planificación y pensamiento estratégico para la gestión del postgrado y el doctorado”. AUIP, Universidad del Valle, Colombia.
- Ley N °18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), marzo de 1990.
- Ley N° 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, noviembre de 2006.

- Mella, J. Menke, L., Babul, J. (2002). "Formación universitaria en un mundo globalizado y cambiante: el programa académico de bachillerato en la Universidad de Chile". CSE, en Revista Calidad en la Educación "Retención y movilidad estudiantil en la educación superior". N° 17.
- Ministry of Science, Technology and Innovation. Denmark. "Matriz de descriptors de Dublín para los tres ciclos formativos europeos, versión español.
- Núñez Jover, J. (2002). "Evaluación académica, postgrado y sociedad" en: "Gestión de la calidad del postgrado en Latinoamérica", Salamanca, Ediciones AUIP.
- Punk, G.P. "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA". Revista Europea, Formación Profesional, 1/94.
- Realizing the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for higher Education in Berlin on 19 September. (2003).
- The Bologna process independent assessment (2008). "The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1, detailed assessment report".



Segunda parte:
EXPERIENCIAS EJEMPLIFICADORAS
SOBRE TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN
ENTRE PREGRADO Y POSTGRADO EN LAS
UNIVERSIDADES



EXPERIENCIA DEL PROGRAMA MAGÍSTER EN CIENCIAS BIOMÉDICA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD DE LA UNIVERSIDAD DE TALCA: AVANZANDO HACIA LA TRANSFORMACIÓN A MAGÍSTER DE CONTINUIDAD

ELBA LEIVA M.^{94*}
MÓNICA MALDONADO R.^{95**}

INTRODUCCIÓN

El Programa de Magíster en Ciencias Biomédicas de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Talca, se inicia en abril del año 2005, con dos menciones, teniendo como objetivo general fortalecer las capacidades de los estudiantes del Programa para desarrollar actividades científicas en torno a las Ciencias Biomédicas, con especialización en Microbiología Clínica, Bioquímica Clínica e Inmunohematología y Patología Oral. A la fecha se han matriculado 56 alumnas y alumnos. El Programa está organizado en seis trimestres, con un total de 66 créditos ECTS para la menciones de Microbiología Clínica y Bioquímica Clínica e Inmunohematología y 76 ECTS para la mención de Patología Oral. Los cursos se realizan a través de clases teóricas, seminarios y talleres, siendo todos de carácter presencial. Los últimos tres trimestres están dedicados a la realización de la tesis.

PROCESOS DE ACREDITACIÓN

Primer proceso de acreditación

El año 2008 cuando el Programa contaba con 10 egresados de las promociones 2005 y 2006, se inició el primer proceso de acreditación de acuerdo a los estándares fijados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). En enero de 2009, la CNA resolvió dar una acreditación inicial al Programa por dos años, período que culminó en julio de 2011. Las principales debilidades

^{94*} Directora del Programa Magíster en Ciencias Biomédica de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Talca.

^{95**} Miembro del Comité Académico, de la Universidad de Talca.

encontradas en este primer proceso y acción de mejora implementadas se presentan en la tabla N°1.

TABLA N°1:
RESULTADOS DEL PRIMER PROCESO DE ACREDITACIÓN:

Debilidades encontradas	Acciones implementadas
Imprecisión en la definición del carácter del Programa.	Cambio en la redacción del objetivo general del Programa
Para selección de postulantes lo que redundaba en mayores tiempos de graduación	Se incorporó a la entrevista personal, una evaluación de conocimientos y capacidades para analizar literatura científica de la disciplina.
Demora en el desarrollo de tesis, poco tiempo de dedicación de los alumnos	Para disminuir el tiempo de desarrollo de Tesis, se incorporó, la obligatoriedad de presentar avances cada 6 meses (mínimo 2) al Comité de Tesis, que monitorea el desarrollo de esta.
Baja tasa de publicaciones de las tesis	Se estableció un cambio en el reglamento en donde se estipula, como requisito de finalización de tesis, que el alumno envíe un manuscrito a una revista de la especialidad, que cuente con comité editorial.

Producto de la Acreditación inicial, ha sido posible la postulación a becas CONICYT, haciéndose efectivo para dos alumnas de la versión 2009. Desde el extranjero han postulado 10 alumnas y alumnos a Becas de la Agencia de Cooperación Internacional a la cual la Universidad de Talca ofrece un descuento de hasta un 40 % en su arancel a partir del año 2011.

Segundo proceso de acreditación

En el año 2011 se presentaron nuevamente los antecedentes para renovar acreditación, la que fue otorgada en 2012 por dos años más. Las principales debilidades encontradas en este segundo proceso son similares a las encontradas en el primer proceso, por lo que se está trabajando en la implementación de nuevas estrategias para mejorar estos indicadores. Tabla 2.

TABLA N°2.
SEGUNDO PROCESO DE ACREDITACIÓN

Debilidades encontradas	Acciones a implementar
Demora en el desarrollo de tesis con el consecuente aumento de los años promedio de estudios.	Incorporar dos unidades de investigación a fin de entregar nuevas herramientas a los estudiantes del Programa para el éxito en el desarrollo de las tesis experimentales
Baja tasa de publicaciones de las tesis	Incorporar en el curso de Metodología de la Investigación una unidad de escritura de trabajos científicos, actividad fundamental para culminar con éxito la publicación de las tesis en revistas de corriente principal.

INDICADORES DEL PROGRAMA

Entre los principales indicadores del Programa se pueden destacar los que se indican en la Tabla N° 3

TABLA N° 3
INDICADORES DE MEDICIÓN DEL PROGRAMA

Indicadores	
N° estudiantes admitidos al año 2012	56
N° estudiantes desarrollando tesis	13
Tiempo promedio (en meses) desarrollando tesis	25
Tasa de graduación (%)	60
Tasa de reprobación (%)	9,8
Tasa de deserción (%)	7,3
Número de publicaciones y/o ponencias	9 (+ 8 en evaluación)

Medición del interés de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Salud por estudios de postgrado.

Se creó un instrumento y se realizó una encuesta de interés a los estudiantes de los últimos niveles de las carreras de Tecnología Médica y Odontología con el propósito de obtener información sobre las perspectivas de continuar estudios a nivel superior y conocer el o las áreas de interés para desarrollar estudios de postgrado. Del análisis realizado sobre la base de las respuestas de los encuestados se puede decir que:

- Un 90% y 73,5% de los alumnos de Tecnología Médica y Odontología respectivamente, manifiestan tener interés por seguir estudios de postgrado una vez obtenido su título profesional. Aquellos que respondieron que no, dan como justificación a razones tales como, necesidad de trabajar, ayudar a su familia y otras.
- Respecto de las áreas de interés, destaca que un alto porcentaje se inclina por la Microbiología Clínica, en el caso de Tecnología Médica y Microbiología Oral en el caso de Odontología, seguido por las disciplinas de Hematología, Inmunología, Bioquímica Clínica y Biología Molecular.
- Respecto del tipo de Programa que desea realizar, destaca en los alumnos y alumnas de Tecnología su interés por seguir estudios de Magíster y Doctor (53%), mientras que en Odontología se inclina en un 47% por especialidades de la profesión.
- Con relación a la modalidad de estudios de su preferencia en ambas carreras destaca la modalidad presencial con un 44% para Tecnología Médica y un 56% para Odontología.
- Respecto de la “*Posibilidad de financiamiento*” se solicitó que indicaran la alternativa que le daría la posibilidad de continuar estudios de postgrado. Las respuestas fueron categóricas, en un 84 % los alumnos de Tecnología Médica indican que la posibilidad sería a través de becas, mientras que en Odontología solo el 41% indica esta posibilidad y agregan que un 35% lo haría con financiamiento personal.
- Cuando se les pregunta sobre “*qué institución educación superior seleccionaría para continuar sus estudios*” un 59,4% de los alumnos de Tecnología Médica y un 44.1% de Odontología indica a la Universidad de Talca u otra universidad nacional. Las preferencias por universidades extranjeras bajan aún 19% en Tecnología Médica y a un 8,8 en Odontología.
- Con respecto de las proyecciones de los estudios de postgrado en ambas carreras un 40% responde que le interesa profundizar los conocimientos de disciplinas profesionales, pero destaca en los alumnos de Tecnología Médica el interés por el desarrollo de sus talentos en el ámbito de la investigación (35%),

- Cuando se les pregunta si tiene conocimientos acerca de los programas de postgrado y especialización que tiene actualmente funcionando la Facultad de Ciencias de la Salud, en ambas carreras un 65% de los encuestados dice no conocerlos.
- En el ítem respuestas abiertas, solo responde un bajo número de encuestados, pero sus inquietudes en general van por la necesidad de más información acerca de becas y de programas de postgrado.

Políticas de la Universidad de Talca

Beca para Programas de Magíster.

A partir del año 2012 se crea la Beca Guillermo Blanco, que consiste en la exención del pago anual del arancel del Programa.

Los requisitos para optar a la beca son:

- Estar aceptado en un Programa de Magíster Acreditado de la Universidad de Talca
- Ser Licenciado o tener un título profesional de una carrera de la Universidad de Talca
- Tener hasta cuatro años de egresado
- Tener un promedio de Notas Final superior a 5.0

Plan de Desarrollo Programa

En el Plan de Desarrollo del Programa de Magíster en Ciencias Biomédicas, para el eje de Docencia e Investigación se estipuló como una de las acciones la de incorporar a los mejores egresados de las carreras de la salud al Programa. El indicador que se propuso fue dos estudiantes y para el año 2012 el ingreso fue de cinco estudiantes de continuidad (Tabla N°4). Para el Eje Difusión e internacionalización, se incluyeron acciones de promoción del Programa al interior de la Facultad para difundirlo e incentivar a los estudiantes a continuar estudios de postgrado.

TABLA N° 4.

PLAN DE DESARROLLO PROGRAMA MAGÍSTER CIENCIAS BIOMÉDICAS.

Eje Docencia e Investigación.

EJE	ACCIÓN DE MEJORA	PLAZO	RESPONSABLE	RESULTADO ESPERADO / META	INDICADOR DE SEGUIMIENTO	NECESIDAD DE RECURSOS O FUENTE DE FINANCIAMIENTO	RESULTADOS
Docencia e investigación	Incorporar a los mejores egresados de las distintas carreras de la Salud	2012-2016	Prof. Mónica Maldonado	Los mejores estudiantes de las carreras de Odontología y Tecnología Médica incorporados al programa para el ingreso 2012	Al menos 2 egresados de Tecnología Médica y Odontología matriculados en el programa de Magister para el ingreso 2012.	Recursos propios del Programa. Beca de Arancel	5 INGRESOS /2012
	Comunicar el conocimiento generado en el desarrollo de las tesis.	2012-2014	Prof. Iván Palomo	Resultado de tesis publicadas en revistas de corriente principal.	Al menos el 20% de los resultados de tesis, publicados en revistas de corriente principal.	Sin necesidad de recursos adicionales.	
	Mantener un número mínimo de ingreso anual al programa de Magister en Ciencias Biomédicas	2012-2016	Prof. Elba Leiva	Interés sostenido por cursar estudios de postgrado en el programa de Magister en Ciencias Biomédicas	Ingreso mínimo anual de al menos 7 estudiantes.	Sin necesidad de recursos incrementales	
	Seguimiento y evaluación de estados de avance en el desarrollo de tesis	2012-2014	Prof. Marcela Vázquez / Prof. Pedro Brevis / Prof. B. Venegas	Elaborar una pauta para evaluar el cumplimiento de los estados de avance en el desarrollo de tesis.	Informe semestral del Comité Académico.	Sin necesidad de recursos incrementales	
	Evaluar propuestas de nuevas menciones para el programa de Magister en Ciencias Biomédicas	2013	Comité académico Programa de Magister en Ciencias Biomédicas	Identificar otros clúster de desarrollo científico.	Propuesta de nuevas menciones para el programa de Magister.	Sin necesidad de recursos incrementales	

Los primeros estudiantes de continuidad ingresaron el año 2012, en donde hubo 10 postulantes, de los cuales se seleccionaron cinco, en base a una pauta que considera diferentes aspectos ponderados, con lo que se obtuvo para cada postulante un puntaje de postulación. Los aspectos considerados en esa pauta se muestran en la tabla N°5.

TABLA N° 5.
ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA SELECCIÓN
DE POSTULANTES DE CONTINUIDAD

Aspectos	Porcentaje(%)
Promedio de Notas	40
Perspectivas de desarrollo	15
Antecedentes académicos extraprogramáticos (ayudantías, asistencia a congreso)	20
Evaluación de presentación de artículo científico	15
Premios o Distinciones en pregrado	10

Con los alumnos y alumnas de continuidad se aplicarán indicadores tales como:

- Aumento en notas de calificación.
- Disminución del tiempo promedio en egresar.
- Participación en actividades de docencia de pregrado

A la fecha solo se puede comparar el rendimiento académico de los trimestres comunes de las tres menciones de los últimos cinco años (Tabla N°6).

TABLA N° 6.
EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN TRIMESTRES
COMPARABLES EN LOS ÚLTIMOS 5 AÑOS

	2008	2009	2010	2011	2012
	M1 M2 M3	M1 M2 M3	M1 M2 M3	M1 M2 M3	M1 M2 M3
Promedio notas 1 ^{er} Trimestre*	5,7 5,8 5,7	5,4 5,4 6,0	6,0 5,6 5,5	5,5, 5,5 5,3	6,2 5,4 5,6
Promedio notas 2 ^o Trimestre**	5,3	5,3	5,1	5,1	5,3

* M1: Módulo de Biología Molecular M2: Inmunología Avanzada M3 : Tópicos Fundamentales de Bioquímica

**M1: Métodos estadísticos aplicados a la investigación clínica

Desafíos Futuros

El desafío del Programa es facilitar el tránsito desde el pregrado al postgrado, para lo cual se ha iniciado el análisis al interior de las carreras de pregrado que se han identificado como proveedores de potenciales estudiantes, de tal manera de que los módulos que se definan como vinculantes para continuar hacia el postgrado se ubiquen en la malla curricular en un momento del proceso que asegure el logro de las competencias que se comprometan en dichos módulos. Un ejemplo de módulos vinculantes para la carrera de Tecnología Médica son: Metodología de la investigación, Bioestadística, Proyecto de Memoria y Memoria. El primero de ellos no se dicta en la actualidad en el pregrado, pero se vislumbra como una necesidad imperiosa el que los alumnos y alumnas se inicien en el postgrado con una base sólida en lo que al método científico se refiere y de esta forma no retrasar su titulación ni su graduación.

Otro aspecto que se presenta como un desafío es la posibilidad de que el estudiante pueda continuar con el trabajo iniciado en su memoria y sea la base de la tesis de grado que debe desarrollar. Esto permitiría al alumno o alumna profundizar el tema, además de continuar con una actividad formativa en lo que al trabajo científico se refiere y por otro lado se lograría una importante sinergia entre el cuerpo docente de ambos niveles.

Todo lo anteriormente expuesto, permitirá el logro del objetivo general del Programa de Magíster en Ciencias Biomédicas de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Talca: “Fortalecer las capacidades de los estudiantes del programa para desarrollar actividades científicas en torno a las Ciencias Biomédicas, con especialización en Microbiología Clínica, Bioquímica Clínica e Inmunohematología y Patología Oral”.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

Universidad de Talca. Julio 2011. Informe Autoevaluación Programa Magíster en Ciencias Biomédicas. Facultad Ciencias de la Salud.

LA ARTICULACIÓN EN LA ESCUELA DE POSGRADO DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESTRELLA GUERRA CAMINITI^{96*}

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2008, en el marco de los Proyectos Estratégicos Institucionales que se proponía llevar adelante la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), se comenzó a desarrollar en la Escuela de Posgrado (EP) una propuesta dirigida a fomentar la articulación a dos niveles: entre el pregrado y el posgrado, y entre los programas de posgrado.

A la primera se le denominó “Articulación Vertical Ascendente” y tuvo como objetivo promover que los estudiantes del pregrado de la PUCP continuaran sus estudios de posgrado en la misma Universidad. Con esto se buscaba estimular a los alumnos a seguir los posgrados ofrecidos, dar ventajas específicas a los egresados dado que la experiencia de estudiar en el extranjero resultaba mucho más atractiva para muchos de ellos, así como propiciar una reflexión acerca de la coherencia y vinculación entre los planes de estudio del pre y posgrado. Los beneficios de esta iniciativa eran múltiples: elevar el número de egresados PUCP en los programas de la Escuela de Posgrado, mejorar el nivel académico de los estudiantes y de los programas del pre y posgrado, y lograr una mayor eficiencia y economía académica.

Al segundo tipo de articulación, entre los programas de posgrado, se le llamó “Articulación Horizontal” y tuvo como principal objetivo favorecer el vínculo entre los planes de estudio de las maestrías afines para ir desarrollando espacios interdisciplinarios que permitieran abordar temas de estudios y problemáticas específicas desde diversas disciplinas. Además, se incentivaba a los directores de programa a gestionar los planes de estudios de forma

^{96*} Estrella Guerra Caminiti obtuvo la licenciatura en Literatura Hispánica en la PUCP y luego el doctorado en Filología Hispánica por la Universidad de Deusto, Bilbao, España. Es Directora Ejecutiva de la Escuela de Posgrado de la Universidad Católica del Perú.

más eficiente a partir de cursos que podían ser compartidos entre las diversas maestrías.

Para el éxito de este proyecto fue decisivo contar con la colaboración de los diversos actores que intervenían en ellos desde una perspectiva académica, tales como decanos, coordinadores de programas, coordinadores de especialidad, secretarios académicos, docentes y estudiantes. Del mismo modo, fue decisivo el apoyo de otras instancias administrativas de la universidad que permitieron que el proyecto se concretara, entre las más importantes están: la Oficina Central de Registro –que hizo posible introducir una nueva forma de matrícula para los estudiantes que articulaban–, la Dirección de Informática –para que la articulación fuera posible a nivel de campus virtual y en los entornos informáticos académicos de la PUCP–, la Dirección de Comunicación de Institucional –en el apoyo a la difusión de la propuesta–.

La articulación vertical ascendente

Una vez aprobado el proyecto de articulación por el Consejo Universitario de la PUCP, se procedió a la implementación de la articulación vertical ascendente. Se comenzó por diseñar un procedimiento para llevarlo a cabo. Con este objetivo, se empezó por elaborar una lista de los cursos *articulables* de las diversas maestrías, trabajo que se realizó en conjunto con los directores de programa. Luego se establecieron ciertos requisitos para los estudiantes de pregrado que deseaban articular un curso en el posgrado entre los que se incluían: estar en los últimos ciclos de la carrera de pregrado, pertenecer al medio superior y que no se excediera el 30% de alumnos de pregrado matriculados en un curso de posgrado. Del mismo modo, se estableció que el estudiante que deseaba articular necesitara el visto bueno del coordinador de la especialidad de pregrado a la que pertenecía, así como del director del programa de la maestría en la que deseaba articular algún curso.

Esto fue posible gracias a que se había venido trabajando –como política académica de la PUCP– en construir planes de estudio flexibles, que dieran margen a los alumnos para crear recorridos formativos propios según sus intereses académicos personales. En este sentido fue muy importante que los planes de estudio de todas las carreras del pregrado destinaran ocho créditos de libre disponibilidad para que los estudiantes pudieran cursarlos según sus intereses. En el gráfico 1 se muestra cómo se establece la articulación entre pregrado y posgrado gracias a la estructura de las respectivas mallas curriculares y la distribución de créditos.

GRÁFICO N°1

Plan de Estudios del Pregrado			Plan de Estudios de Posgrado		
Créditos en cursos obligatorios	Créditos en cursos electivos	Créditos de libre disponibilidad (máximo 8)	Créditos en cursos obligatorios	Créditos en cursos para la elaboración de tesis	Créditos en cursos electivos

Así pues, se podría resumir cómo las principales características de la articulación vertical ascendente del modo siguiente:

- Involucra al pregrado y a las maestrías.
- Debe ser verticalmente ascendente.
- El curso que el alumno de pregrado lleva en una maestría es validado para el plan de estudios del pregrado y de la maestría.
- Solo se pueden ofrecer como cursos *articulables* los cursos obligatorios del primer año de la maestría y los cursos electivos.
- Se requiere del visto bueno del Coordinador de la especialidad del pregrado y del Director de programa de posgrado.
- Los alumnos que articulen deben ser de los últimos semestres y pertenecer al medio superior.
- Los ingresos del curso que el alumno de pregrado articula en el posgrado son depositados en el programa de posgrado.

Durante el tiempo que se ha implementado la articulación vertical, aproximadamente mil alumnos de pregrado han realizado cursos en el posgrado en diversos programas. Las principales facultades de origen han sido las de Ciencias e Ingeniería, Derecho y Ciencias Sociales; por su parte, las áreas de posgrado que recibieron más alumnos de pregrado fueron Ciencias Básicas y Aplicadas, Ciencias Sociales y Derecho. Esto constituye un claro avance en el desarrollo de la articulación vertical ascendente.

No obstante, durante su implementación se han enfrentado diversas dificultades. Por un lado, coordinar con tan diversas instancias no siempre fue sencillo; hubo quienes no estuvieron plenamente identificados con el proyecto, lo que en ocasiones generó dificultades para las aprobaciones necesarias para transitar del pregrado al posgrado. Por otro lado, el tema de la asignación de los recursos proveniente de la articulación también fue un punto delicado; en un principio no existieron parámetros claros, lo que ocasionó demoras en las transferencias y fricciones en algunos de los puntos de la cadena. Sin embargo, todas estas dificultades pudieron irse limando poco a poco con el apoyo decisivo de las autoridades y de las diversas instancias de la Universidad.

La articulación horizontal

El proceso de implementación de la articulación horizontal fue mucho más sencillo, pues involucraba a programas de una misma unidad académica. Esto implicó que los alumnos del posgrado pudieran matricularse fácilmente en cualquier curso de las diversas maestrías, pues la matrícula no contaba con requisitos para ello como en el caso de la articulación vertical que precisa del visto bueno del Coordinador de la especialidad del pregrado y del Director de programa del posgrado. Asimismo, el reconocimiento para la certificación es automático.

Durante el tiempo que se ha venido dando la articulación horizontal, aproximadamente 1.500 alumnos han llevado cursos de otros programas de maestría. Las tres áreas de posgrado que enviaron más alumnos a otros programas fueron las Interdisciplinarias, Derecho y Ciencias Sociales; en contrapartida, las áreas que recibieron más alumnos fueron Derecho, Ciencias Sociales, Interdisciplinarias y Humanidades, en ese orden.

No obstante, se han tenido que enfrentar algunas dificultades como la necesidad de un pedido formal, a través de una solicitud, para el reconocimiento de los cursos como parte del plan de estudios; y la necesidad de una solicitud del alumno para el reconocimiento de los cursos articulados (de otro programa) por el director de su maestría. Se ha venido trabajando en estos obstáculos para permitir que la articulación horizontal sea fluida y pueda incrementarse en favor de los estudiantes.

Balance final

Ambos procesos han resultado exitosos, aunque todavía queda por afinar algunos detalles para lograr que se desarrollen con una mayor fluidez y ello ayude a una mayor movilidad de estudiantes en las trayectorias definidas para ambas articulaciones.

La articulación vertical ascendente está permitiendo que se eleve el número de alumnos del pregrado PUCP en el posgrado y que se vean beneficiados con una trayectoria académica que les da la facilidad de culminar con una maestría en un tiempo menor del que necesitarían si no existiese dicha articulación vertical. Como proyección futura, se está estudiando la posibilidad de permitir que se extienda esta ventaja a las instituciones que forman parte de la Red Peruana de Universidades, de modo que también se propicie la movilidad de alumnos entre universidades y se les permita beneficiarse con los beneficios que brinda un sistema como la articulación vertical ascendente.

En cuanto a la articulación horizontal, ha resultado beneficiosa para los estudiantes del posgrado en general, que pueden ampliar sus intereses de estudio y profundizar en áreas que no son estrictamente las de sus programas de maestría. Esto favorece considerablemente el intercambio de conocimientos y promueve una formación interdisciplinaria en la que es posible crear equipos de trabajo que integren diversas áreas del saber en beneficio de los estudiantes y sus investigaciones.

EL PREGRADO Y EL POSTGRADO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SANTA

AMÉRICA ODAR R.^{97*}
JULIO LECCA V.^{98**}
MIGUEL PONCE L.^{99***}

INTRODUCCIÓN

La Ley Universitaria Peruana N° 23733 y el estatuto de cada universidad norma los estudios de postgrado, los requisitos de ingreso y de egreso de los estudiantes.

El egresar solo con un título profesional en el mundo competitivo laboral de hoy, no es suficiente, es necesario contar con estudios de especialización necesarios para afrontar con éxito su desempeño laboral, ya sea en el quehacer académico o en el mundo empresarial, industrial, etc. De esta forma las universidades han implementado, sucesivamente, en gran número programas de maestría y doctorado.

Las maestrías se han constituido predominantemente en instancias de capacitación y actualización profesional, dejando de lado las exigencias de investigación que les compete (Oficina de Coordinación Universitaria - Ministerio de Educación, 2005)¹⁰⁰.

En relación a la demanda de los programas de postgrado en la Universidad Nacional del Santa (UNS), estos están orientados fundamentalmente a atender a dos públicos objetivo:

Académicos de la UNS y del resto del país y Profesionales que se desempeñan en el mundo laboral en empresas o instituciones de diferentes sectores. En el primer caso, con el propósito de consolidar su capacidad investigativa y, consecuentemente mejorar su práctica docente, en el segundo caso con el propósito de perfeccionar su capacidad profesional en busca de lograr un me-

^{97*} Docente de la Universidad Nacional del Santa - Perú - Responsable del Proyecto

^{98**} Docente de la Universidad Nacional del Santa - Perú.

^{99***} Director de la Escuela de Postgrado de la UNS.

¹⁰⁰ Ministerio de Educación. (2005). Oficina de Coordinación Universitaria - La Universidad en el Perú. Informe, 2005. Gráfica Fesa Trading S.R.L.

por desempeño laboral y, tentar, dada su experiencia profesional, acceder a la docencia universitaria.

Por otro lado, el problema de la baja tasa graduación del pregrado, en el Perú, se presenta también en el postgrado, los estudiantes concluyen sus estudios y muy pocos realizan la tesis de investigación para acceder a optar el grado de magíster o doctor, realidad que no es ajena a los demás países de Latinoamérica.

Otro aspecto importante es la oferta de carreras del pregrado en las universidades peruanas, que no responden a la demanda de los empleadores o que los demandan en un número inferior al de titulados que producen las universidades (Piscoya, 2008)¹⁰¹.

Este hecho hace que los profesionales o graduados universitarios opten también por realizar algún tipo de estudios de maestrías o doctorados para lograr su ingreso al mundo laboral.

OBJETIVOS EL ESTUDIO

El estudio realizado tuvo como propósito fundamental conocer y analizar la situación del pregrado y postgrado en la Universidad Nacional del Santa y como objetivos específicos los siguientes:

- Analizar los programas de maestría y doctorado de la UNS
- Analizar si existe articulación entre el pregrado y postgrado
- Conocer la opinión de los estudiantes y egresados del postgrado de la UNS respecto a la implementación de mecanismos de transición y articulación entre el pregrado y postgrado en la Universidad

METODOLOGÍA

El estudio es de tipo exploratorio descriptivo, debido a que el tema de investigación es nuevo en la región y el país y por consiguiente de limitada literatura.

En el desarrollo del estudio se utilizaron las siguientes técnicas para recolectar la información:

- Análisis documental, a través de documentos institucionales como Reglamento y Currículos de los programas de postgrado y demás disposiciones normativas).
- Fuentes de información diversa como informes relacionados a la Universidad peruana, sitios web de distintas universidades del país, documentos oficiales de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

¹⁰¹ Piscoya, L. (2008). Formación Universitaria vs Mercado Laboral. Asamblea Nacional de Rectores - ANR, Lima, 2008.

- Encuesta, a través de la aplicación de un cuestionario para estudiantes y egresados del postgrado con el fin de conocer su percepción acerca la implementación de un mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y el postgrado.
- La población de estudio fue definida por el total de estudiantes y egresados de la Escuela de Postgrado de la UNS, constituido por 577 personas.

La muestra se obtuvo mediante el muestreo no probabilístico y estuvo conformada por 58 estudiantes y egresados de la Escuela de Postgrado de la UNS.

Se analizaron los siguientes aspectos:

- A. El postgrado en el Perú
- B. Los programas de maestría y doctorado de la UNS
 - Oferta
 - Requisitos de admisión
 - Matrícula
 - Deserción
 - Edad media de inicio de estudios de postgrado
 - Graduados del postgrado
 - Académicos del postgrado
- C. La opinión de los estudiantes del postgrado respecto al mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y postgrado

RESULTADOS

Distribución de las maestrías y doctorados en el Perú

Como muestran las Tablas 1 y 2, las universidades públicas que ofrecen el mayor número de maestrías y doctorados son la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Nacional San Agustín de Arequipa y entre las universidades privadas, destacan la Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad San Martín de Porres¹⁰².

¹⁰² Dirección General de Planificación Universitaria. Asamblea Nacional de Rectores - ANR. 2011

TABLA N° 1.

UNIVERSIDADES DEL PERÚ CON MAYOR NÚMERO DE MAESTRÍAS 2010

UNIVERSIDADES	Número de Maestrías
Públicas	
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	87
Universidad Nacional San Agustín	76
Universidad Nacional de Trujillo	71
Privadas	
Pontificia Universidad Católica del Perú	52
Universidad San Martín de Porres	45
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	44

Fuente: INEI - II CENAUN 2010

Elaboración: Dirección de Estadística- ANR. Perú

TABLA N° 2.

UNIVERSIDADES DEL PERÚ CON MAYOR NÚMERO DE DOCTORADOS

UNIVERSIDADES	Número de Doctorados
Públicas	
Universidad Nacional San Agustín	29
Universidad Nacional Mayor de San Marcos	21
Universidad Nacional del Santa	19
Privadas	
Pontificia Universidad Católica del Perú	09
Universidad San Martín de Porres	09
Universidad Inca Garcilaso de la Vega	08

Fuente: INEI - II CENAUN 2010

Elaboración: Dirección de Estadística- ANR. Perú

Matrícula en el postgrado en el Perú

El programa de maestría registra el 79,1% (44 577) de la matrícula total del postgrado, el programa de especialización el 13,7% (7 728) y el programa de doctorado el 7,2% (4 047)¹⁰³.

¹⁰³ II CENSO NACIONAL UNIVERSITARIO 2010. Instituto Nacional de Estadística e Informática- INEI. Asamblea Nacional de Rectores-ANR.

TABLA N° 3.

PERÚ: TOTAL DE ALUMNOS DE POSTGRADO POR SEXO SEGÚN ESTUDIOS DE POSTGRADO

PROGRAMA	TOTAL		HOMBRES		MUJERES	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Maestría	44 577	100,0	21 000	45,5	22 917	51,4
Especialización	7 728	100,0	3 009	39,7	4 557	60,0
Doctorado	4 047	100,0	2 423	59,9	1 624	40,1
No especificado	8	100,0	6	75,0	2	25,0
Total	56 358	100,0	21 158	49,2	29 200	51,8

Fuente: INEI - II CENAUN 2010

Elaboración: Dirección de Estadística- ANR. Perú

ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y EL POSTGRADO

En el Gráfico N° 1 se observa que existe relativa articulación entre las carreras que oferta la UNS y los programas de maestría, sin embargo, la articulación con los programas del doctorado es mínima.

GRÁFICO N° 1.

ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y EL POSTGRADO



Oferta de las maestrías y doctorado en la Universidad Nacional del Santa (UNS)

La Universidad Nacional del Santa, según la clasificación de UNESCO, ofrece seis maestrías y diecinueve doctorados, aun cuando es importante señalar que en el caso del doctorado solo 12 registran alumnos matriculados (Tabla 4)

TABLA N° 4.

OFERTA DE POSTGRADO DE LA UNS SEGÚN CLASIFICACIÓN DE LA UNESCO

Área del conocimiento	Subárea del conocimiento	Programa de Postgrado UNS	
		MAESTRÍA	DOCTORADO
Ciencias Naturales y Matemáticas	Matemática Estadística Física Biología Medio ambiente	Maestría en Gestión Ambiental	Doctorado en Biología Doctorado en Estadística Doctorado en Matemática Doctorado en Física Doctorado en Medio Ambiente y desarrollo Sustentable Doctorado en Bioquímica Doctorado en Química
Ciencias Sociales	Antropología Sociología Economía		Doctorado en Antropología Doctorado en Sociología Doctorado en Psicología Doctorado en Economía
Tecnología	Ingeniería civil Ingeniería de Alimentos	Maestría en Ciencias Energéticas Maestría en Gerencia de industrias Agropecuarias y Pesqueras Maestría en Ingeniería de Sistemas e Informática	Doctorado en Biotecnología Doctorado en Ingeniería Civil Doctorado en Ingeniería de Alimentos Doctorado en Ingeniería Agroindustrial Doctorado en Ingeniería de sistemas e Informática
Educación	Educación	Maestría en Ciencias de la Educación	Doctorado en Educación
Salud	Enfermería	Maestría en Ciencias de la Enfermería	Doctorado en Enfermería

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS

La admisión al programa de doctorado incluye requisitos más rigurosos que para el programa de maestría, como la evaluación de la actualización y producción académica y la defensa de un proyecto de investigación en la subárea del conocimiento al que se postula, con un puntaje mínimo de 60 sobre 100 puntos, como se observa en la Tabla 5.

TABLA N° 5.

REQUISITOS DE ADMISIÓN, MODALIDAD DE ESTUDIOS Y DURACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN LA UNS

MAESTRÍA/DOCTORADO	REQUISITOS DE ADMISIÓN	MODALIDAD DE ESTUDIO	DURACIÓN
Maestría en Ciencias de la Educación Maestría en Ciencias de la Enfermería Maestría en Gestión Ambiental Maestría en Gerencia de industrias Agropecuarias y Pesqueras Maestría en Ingeniería de Sistemas e Informática	1. Copia legalizada del Grado Académico de Bachiller 2. Examen de admisión 3. Promedio Ponderado en el pregrado 4. Currículum Vitae documentado	Fin de semana	2 años
Doctorado en Biología Doctorado en Estadística Doctorado en Matemática Doctorado en Física Doctorado en Medio Ambiente y desarrollo Sustentable Doctorado en Bioquímica Doctorado en Química Doctorado en Antropología Doctorado en Sociología Doctorado en Psicología Doctorado en Economía Doctorado en Biotecnología Doctorado en Ingeniería Civil Doctorado en Ingeniería de Alimentos Doctorado en Ingeniería Agroindustrial Doctorado en Ingeniería de sistemas e Informática Doctorado en Educación Doctorado en Enfermería	1. Copia legalizada del Grado de Magíster por el Secretario General de la Universidad de procedencia. Los postulantes que realizaron sus estudios en otro país, presentarán Grado de Magíster autenticado por el Consulado peruano y por el Ministerio de Relaciones Exteriores del país donde realizó sus estudios. 2. Evaluación de la actualización y producción académica (30 puntos) 3. Evaluación a través de la defensa del Proyecto de Investigación, en la subárea del conocimiento a la que postula (70 puntos) 4. Alcanzar un puntaje mínimo aprobatorio de 60 puntos sobre 100.	Fin de semana	2 años

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS

Matrícula en el programa de maestría en la UNS

Las maestrías de mayor demanda, a nivel general, son las de Educación y de Gestión Ambiental. Debe precisarse que Chimbote, sede de la UNS, tiene como principales actividades productivas, la pesca y la siderurgia, actividades que originan gran impacto ambiental en la región, de allí la demanda de la maestría en Gestión Ambiental.

TABLA N° 6.

MATRÍCULA TOTAL DEL PROGRAMA DE POSTGRADO DE LA UNS
(EN PORCENTAJE)

MAESTRÍA	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Ciencias de la Educación	50,0	39,7	32,5	49,0	34,4	100,0	32,4	49,5	43,3
Ciencias de Enfermería	18,6	29,3	22,9	-	-	-	12,0	17,2	14,6
Gerencia en Industrias Agropecuarias y Pesqueras	31,4	31,0	-	-	-	-	17,6	-	12,0
Gestión Ambiental ²	-	-	26,5	51,0	32,8	-	23,1	33,3	21,3
Ciencias Energéticas ²	-	-	18,1	-	-	-	-	-	2,6
Ingeniería de Sistemas e Informática ²	-	-	-	-	32,8	-	14,8	-	6,2

Fuente: *Elaboración propia con base en datos de la Oficina de Grados y Títulos. UNS*

1: En relación al total de matriculados por año académico

2: En funcionamiento a partir del año 2007

La distribución de la matrícula en el programa de maestría refleja que en cinco de los programas la participación de las mujeres es proporcionalmente mayor, con excepción de la maestría en Gestión Ambiental.

TABLA N° 7.

UNS: MATRÍCULA EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA POR SEXO (EN PORCENTAJE)

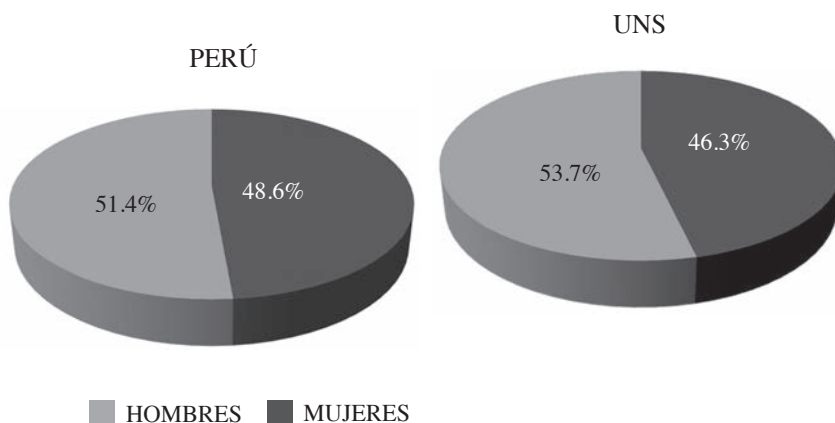
PROGRAMA	HOMBRES	MUJERES
Ciencias de la Educación	36,8	63,2
Ciencias en Enfermería	3,6	96,4
Gerencia en Industrias Agropecuarias y Pesqueras	72,5	27,5
Gestión Ambiental	61,0	39,0
Ciencias Energéticas	93,3	6,7
Ingeniería de Sistemas e Informática	91,7	8,3

Fuente: *Elaboración propia con base en datos de la Oficina de Grados y Títulos de la UNS*

Al comparar la distribución de la matrícula en el programa de maestría en el Perú y la UNS por sexo, se observa en el Gráfico 2, similar comportamiento con una ligera diferencia en las cifras porcentuales en hombres y mujeres.

GRÁFICO N° 2.

ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA POR SEXO (EN PORCENTAJE)



Fuente: INEI- II CENAUN 2010 Fuente: *Elaboración propia con base en los datos de la Oficina de Grados y Títulos. UNS*

Los resultados que se observan en la Tabla 8, muestran que, la UNS atiende básicamente a sus egresados en la mayoría de programas de la maestría, a diferencia de la maestría en Gestión Ambiental, que registra un alto porcentaje de estudiantes que provienen de otras universidades del país.

TABLA N° 8.

MATRÍCULA EN PROGRAMA DE MAESTRÍA POR UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA
(EN PORCENTAJE)

PROGRAMA	UNS	Otras universidades del país
Ciencias de la Educación	65,6	34,4
Ciencias en Enfermería	73,8	26,2
Gerencia en Industrias Agropecuarias y Pesqueras	60,9	39,1
Gestión Ambiental	38,2	61,8
Ciencias Energéticas	73,3	26,7
Ingeniería de Sistemas e Informática	61,1	38,9

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS

Deserción en el programa de maestría en la UNS

La maestría de mayor demanda es la de Educación y también registra la mayor tasa de deserción en los años del 2005 al 2009. En el año 2011 el programa de Ingeniería de Sistemas e Informática y de Enfermería presentan la mayor tasa de deserción.

TABLA N° 9.

TASA DE DESERCIÓN TOTAL EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA DE LA UNS
(EN PORCENTAJE)

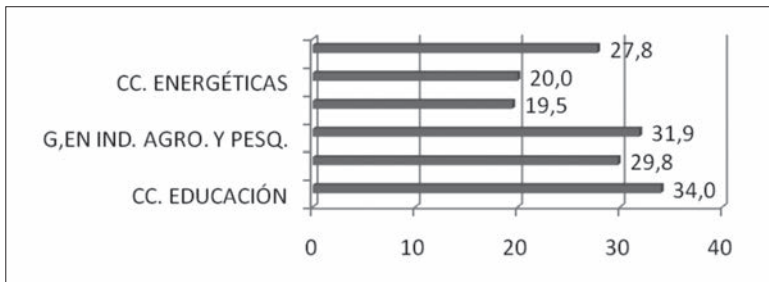
MAESTRÍA	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	TOTAL
Ciencias de la Educación	50,9	73,9	37,0	45,8	33,3	13,0	28,6	0,0	34,0
Ciencias de Enfermería	31,6	64,7	21,0	-	-	-	30,8	0,0	29,8
Gerencia en Industrias Agropecuarias y Pesqueras	28,1	44,4	-	-	-	-	26,3	0,0	31,9
Gestión Ambiental	-	-	18,2	32,0	50,0	-	8,0	0,0	19,5
Ciencias Energéticas	-	-	20,0	-	-	-	-	0,0	20,0
Ingeniería de Sistemas e Informática	-	-	-	-	15,0	-	43,8	0,0	27,8

Fuente: *Elaboración propia con base en datos de Escuela de Postgrado de la UNS*
1: En relación al total de matriculados por Maestría

En el Gráfico 3 se observa que la tasa de deserción total, en relación a la matrícula total; es mayor, en ese orden, en los programas de Educación, Gerencia en Industrias Agropecuarias y Pesqueras, Enfermería e Ingeniería de Sistemas de Informática

GRÁFICO N° 3.

TASA DE DESERCIÓN TOTAL DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA DE LA UNS
2005 – 2012 (EN PORCENTAJE)

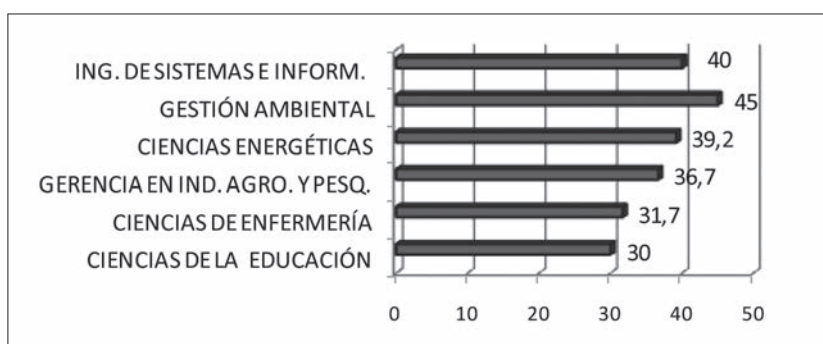


Fuente: *Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS*

Un indicador importante que se consideró en el estudio es la edad media de inicio de los estudios de postgrado, encontrándose que en el programa de Gestión Ambiental los estudiantes inician sus estudios con una edad media mayor, seguida de los estudiantes de los programas de Ingeniería de Sistemas e Informática y Ciencias Energéticas (Gráfico 4). Por otro lado se observa que las mujeres inician los estudios de posgrado con una edad media menor respecto a los hombres (Gráfico 5)

GRÁFICO N° 4.

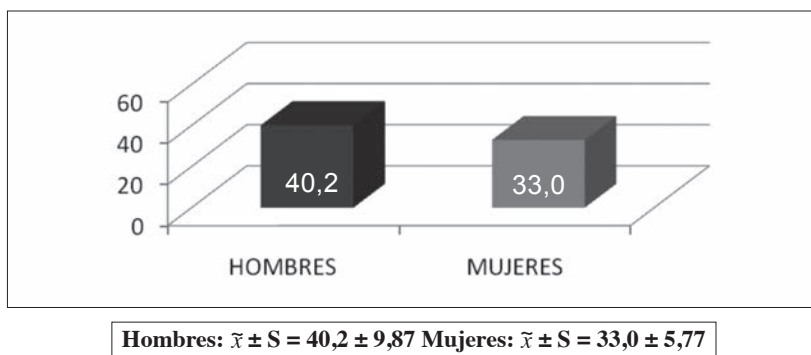
EDAD MEDIA DE INICIO DE ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA. UNS



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Encuesta de opinión de alumnos y egresados del postgrado

GRÁFICO N° 5.

EDAD MEDIA DE INICIO DE ESTUDIOS DE LOS ALUMNOS DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA DE LA UNS POR SEXO



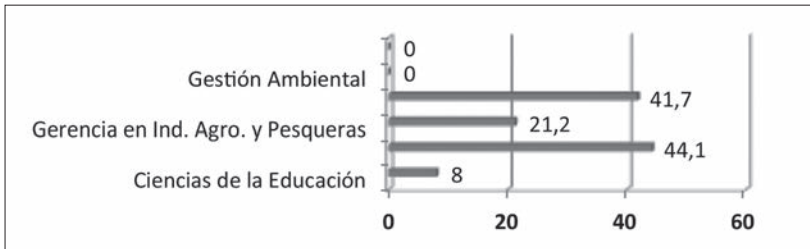
Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS.

Graduados en el programa de maestría en la UNS

En el Gráfico 6, se observa que el porcentaje de graduados en el programa de maestría, en relación al total de estudiantes matriculados del inicio del programa (2005) a la fecha, es mayor en los programas de Enfermería y Ciencias Energéticas. Los programas de Educación, Gestión Ambiental e Ingeniería de Sistemas e Informática no registran ningún estudiante graduado. La tasa de graduación en relación a la población en tiempo de optar el grado académico es prácticamente 0, además la tasa de graduación en el país también es muy baja.

GRÁFICO N° 6.

GRADUADOS DEL PROGRAMA DE MAESTRÍA DE LA UNS 2005-2012
(EN PORCENTAJE)



Fuente: *Elaboración propia con base en datos de la Oficina de Grados y Títulos de la UNS*

1: No incluye a los estudiantes matriculados que desertaron al programa de Maestría.

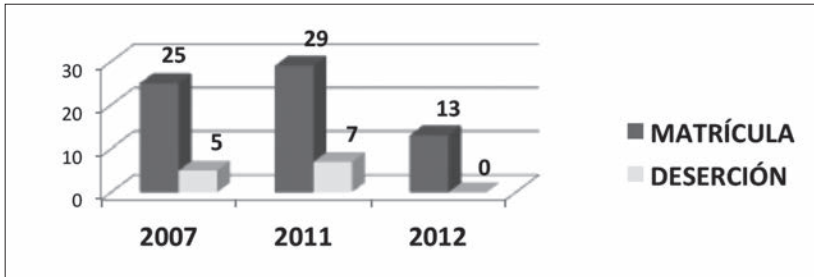
2: En relación al total de estudiantes del 2005 al 2012.

Matrícula y deserción del programa de doctorado de la UNS

En el programa de doctorado en el año 2007 ingresaron 25 estudiantes y desertaron 5, lo que constituye el 20%, y en el año 2011 ingresaron 29 y desertaron 7, lo que constituye el 24,1%, en el presente año ingresaron 13 estudiantes y no se registra ningún alumno que desertó al programa (Gráfico 7).

GRÁFICO N° 7.

UNS: MATRÍCULA Y DESERCIÓN DEL PROGRAMA DE DOCTORADO

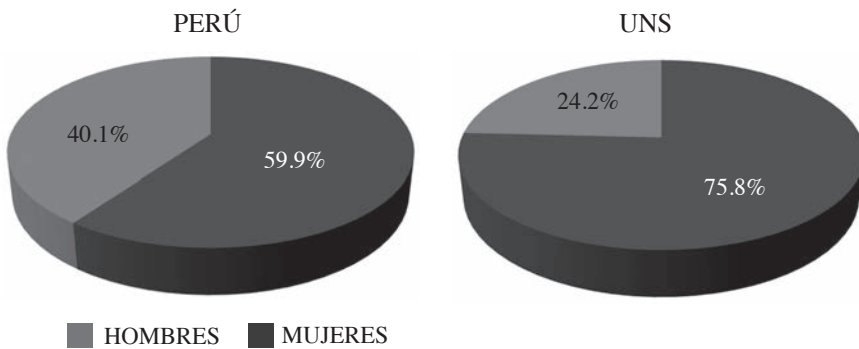


Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS.

La distribución de la matrícula del doctorado, si bien mantiene la misma tendencia que la del país respecto al sexo, es significativamente mayor el porcentaje de estudiantes varones en el programa de doctorado, con respecto a las mujeres (ver Gráfico 8).

GRÁFICO N° 8.

ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA
POR SEXO (EN PORCENTAJE)



Fuente: INEI- II CENAUN 2010

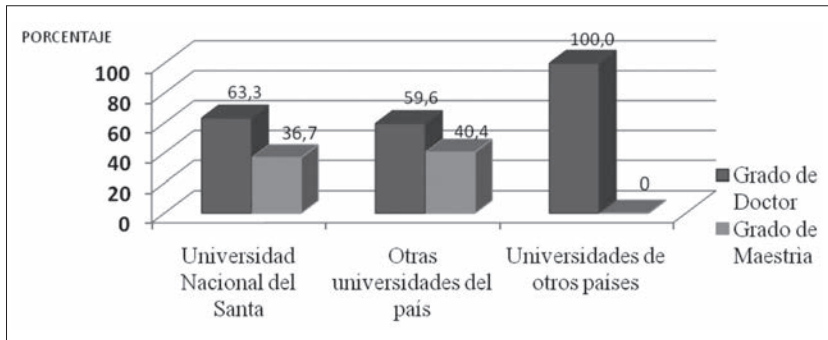
Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Oficina de Grados y Títulos UNS.

Planta docente del postgrado en la UNS

Los docentes de la UNS, de otras universidades del país y de universidades de otros países del postgrado, poseen grado de doctor, en porcentajes significativos (Gráfico 9).

GRÁFICO N° 9.

UNS: DOCENTES DEL POSTGRADO POR GRADO ACADÉMICO QUE POSEEN



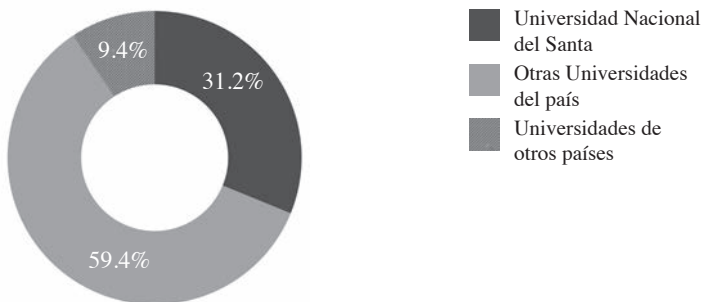
1: Académicos de España, Brasil, Chile y Cuba

Fuente: Elaboración propia con base en datos de la Escuela de Postgrado de la UNS

En el Gráfico 10 se muestra que la planta docente del postgrado de la UNS, está constituida en mayor proporción por académicos de otras universidades del país, en menor proporción por académicos de la propia Universidad. Solo un pequeño porcentaje proceden de universidades de otros países.

GRÁFICO N° 10.

DOCENTES DEL POSTGRADO POR UNIVERSIDAD DE PROCEDENCIA

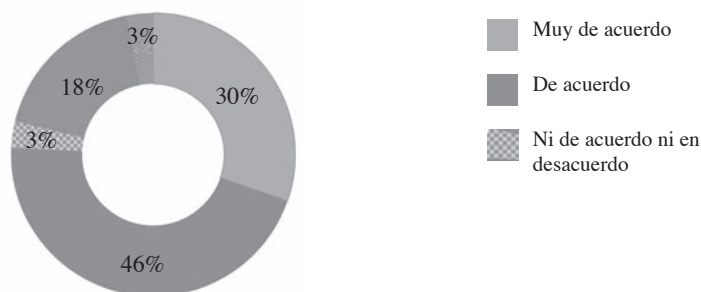


Opinión de los alumnos sobre el mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y postgrado

Al consultar respecto de la implementación de un mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y postgrado, a partir de los currículos del pregrado, un porcentaje significativo (76%) de los estudiantes y egresados del programa de postgrado de la UNS señalaron su conformidad como muy de acuerdo y de acuerdo, dada la importancia de la continuidad de los estudios de postgrado. (ver Gráfico 11).

GRÁFICO N° 11.

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y POSTGRADO DE LA UNS 2012



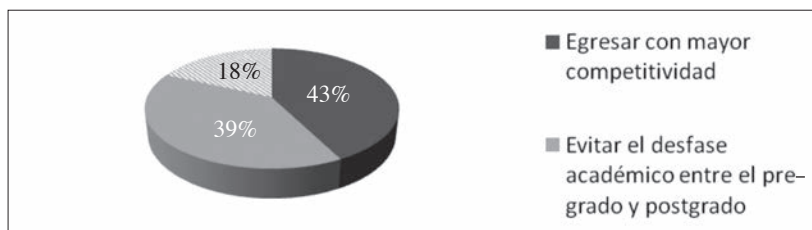
Fuente: Elaboración propia sobre la base de la Encuesta de opinión de alumnos y egresados del postgrado

Opinión de los alumnos respecto a los beneficios de la implementación de un mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y postgrado

La consulta realizada a los estudiantes y graduados del postgrado respecto de los beneficios de la implementación de un mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y postgrado, a partir de los currículos en la UNS, el 43% señaló que les permitiría egresar con mayor competitividad para desempeñarse en el mundo laboral, un porcentaje ligeramente menor indicó que ello evitaría el desfase académico entre el pregrado y postgrado, lo cual tiene, de algún modo, relación con la edad media de inicio de estudios del postgrado. (ver Gráfico 12).

GRÁFICO N° 12.

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LOS BENEFICIOS DE LA TRANSICIÓN Y ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y POSTGRADO, UNS 2012.

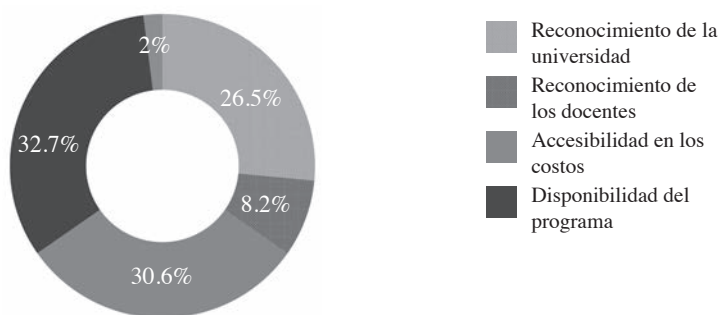


Preferencia para realizar los estudios de postgrado en la UNS

Las razones señaladas por los estudiantes y graduados para optar por seguir estudios de postgrado en la UNS son, en el siguiente orden, la accesibilidad en los costos (32,7%), disponibilidad del programa 30,6%) y reconocimiento de la universidad (26,5%). Estos resultados contrastan con el estudio de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), en la que los estudiantes señalaron como la razón más importante para elegir a la PUCP para seguir sus estudios de postgrado la calidad de enseñanza de los profesores, frente a otros como el prestigio de la universidad¹⁰⁴.

GRÁFICO N° 13.

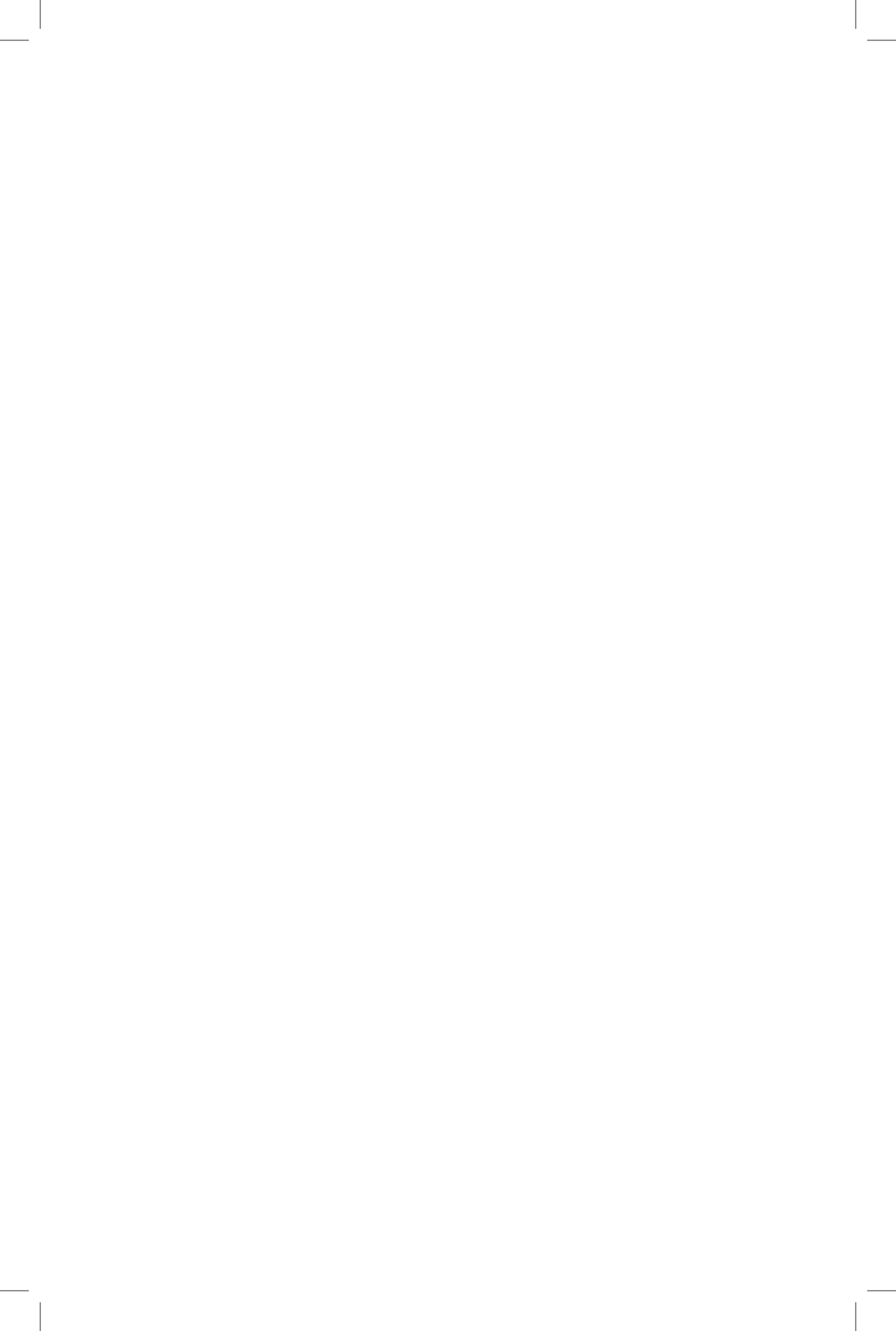
RAZONES PARA ELEGIR A LA UNS PARA REALIZAR SUS ESTUDIOS DE POSTGRADO



¹⁰⁴ Informe Perú: Fotografía del Sistema Universitario Peruano. PUCP. Lima 2009.

CONCLUSIONES

- En el Programa de Maestría, el mayor porcentaje de estudiantes son mujeres, en el Programa de Doctorado la tendencia es diferente, el mayor porcentaje de estudiantes son varones, similar tendencia se observa en el Programa de Doctorado en el país.
- Un porcentaje significativo de estudiantes del Programa de Maestría son de la propia Universidad, con excepción de la Maestría en Gestión Ambiental.
- En el Postgrado de la UNS, un alto porcentaje de académicos provienen de otras universidades del país, aproximadamente la tercera parte de académicos son de la propia universidad
- Se observa una relativa articulación entre las carreras de Pregrado con los Programas de Magíster y muy baja articulación entre los programas de Magíster y los programas de Doctorado.
- Un porcentaje significativo de estudiantes y egresados del Postgrado de la UNS, se mostraron a favor de implementar un mecanismo de transición y articulación entre el pregrado y Postgrado, a partir de sus Currículos.
- Estudiantes y egresados del Postgrado, consideraron que la implementación de este mecanismo les permitiría egresar con mayor competitividad y evitar el desfase entre el Pregrado y el Postgrado.



ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y EL POSGRADO EN LA UNIVERSIDAD SAN PEDRO, CHIMBOTE, PERÚ

LIDIA M. LIZARZABURU M.^{105*}

INTRODUCCIÓN

El presente estudio da cuenta de articulación entre el pregrado y postgrado en la Universidad San Pedro de Chimbote, Perú. El trabajo se basa en una encuesta aplicada a 30 docentes de la Escuela de Pregrado y en una revisión documental.

La Universidad San Pedro (USP) inició su funcionamiento en el año 1988¹⁰⁶ con cuatro facultades: Ingeniería, Ciencias de la Salud, Ciencias Contables y Administrativas y Educación y Humanidades y siete carreras Ingeniería Civil, Ingeniería Siderúrgica y Metalúrgica, Obstetricia, Tecnología Médica, Contabilidad, Administración de Empresas y Educación Secundaria; llegando a contar con alrededor de tres mil estudiantes en su etapa de organización.

Durante el gobierno de la Comisión Organizadora de la Universidad San Pedro, se creó la Escuela de Posgrado por disposición de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), condicionando su funcionamiento cuando se institucionalizara la Universidad, por ser la Asamblea Universitaria el organismo que debía hacer funcionar dicha Escuela. Es así como la Escuela de Posgrado se oficializó en diciembre de 1994. A partir de esa fecha se elaboró el proyecto

^{105*} Oficina Central de Investigación de la Universidad San Pedro, Chimbote, Perú.

¹⁰⁶ La Universidad San Pedro fue creada por Ley N°. 24871, el 25 de junio de 1988, como respuesta del Estado a las expectativas y aspiraciones de los pobladores de la Provincia del Santa y de la Región Chavín. El Decreto Ley N°. 25960 consolida la creación de la Universidad y declara nulos todos los actos en contra de la ley de creación antes citada. Durante sus primeros años de funcionamiento, la Comisión Organizadora se encargó de sentar las bases de la Universidad, acompañada por la Asociación Civil Promotora San Pedro. La Asamblea Nacional de Rectores, mediante Resolución N°. 648-93-ANR de fecha 3 de noviembre de 1993, otorga la autorización de funcionamiento definitivo a la Universidad y el uso de su plena autonomía académica, económica y administrativa.

correspondiente, que fue nuevamente elevado a la Asamblea Nacional de Rectores, para su aprobación (Lizarzaburu, 2009)¹⁰⁷.

Teniendo en cuenta la meta trazada de implementar una Escuela de Posgrado de excelencia académica, de reconocido prestigio nacional e internacional y considerando que la USP era una institución joven, en proceso de consolidación, la única forma de conseguir esta meta fue recurrir a la cooperación interinstitucional nacional e internacional de universidades que contaban con programas de posgrado de reconocido prestigio en el contexto mundial. Para ello se establecieron convenios con distintas universidades tales como: Universidad de La Habana, Universidad de Los Lagos, Universidad de Castilla La Mancha, Universidad West Florida, Universidad Estatal Médica de Samara, Universidad Bernardo O'Higgins, Universidad Politécnica de Valencia. Además se establecieron acuerdos interinstitucionales para el desarrollo de los proyectos de investigación de los estudiantes graduados.

En la Universidad San Pedro, a través de la Escuela de Postgrado, se viene ofreciendo la formación de maestros y doctores en diversas áreas académicas a partir del año 1995. El primer programa de postgrado fue una Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Universitaria e Investigación Educativa.

En la actualidad, los programas de postgrado se imparten a través de las "Secciones de Postgrado" de las diversas facultades, que ofrecen tanto programas de maestría como de doctorado, en diversas áreas.

El desarrollo curricular de la USP y particularmente la vinculación entre el pre y postgrado se ha visto influenciado por el acuerdo de Bolonia en Europa¹⁰⁸, entre cuyos objetivos se pueden mencionar los siguientes:

- Crear un sistema de grados comparable y comprensible en toda la Unión Europea.
- Establecer una división clara entre los estudios de pre y postgrado (2 ciclos).
- Promover la movilidad estudiantil entre los distintos campos de estudio, instituciones y naciones. Sistema de créditos transferibles.
- Desarrollar un proceso de aseguramiento de la calidad equivalente en toda Europa.
- Crear para 2010 un Área de Educación Superior en Europa para promover el sistema de educación europeo en el mundo. (Devés, 2008)¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Lizarzaburu, L., Campos B., Campos W. (2009). Uso de Estadística en tesis de posgrado de la Universidad San Pedro, periodo 1996-2008. Trabajo de Investigación, Universidad Nacional de Trujillo.

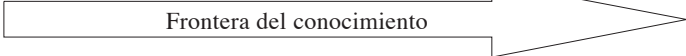

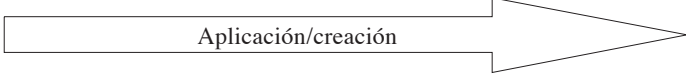
¹⁰⁸ Unión Europea (1999). Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación, Bolonia, 19 de junio de 1999.

¹⁰⁹ Devés, R. (2008). El posgrado y su relación con el quehacer y el ser de la universidad, Universidad de Chile, Chile. Universidad de Playa Ancha.

Estos acuerdos se expresan en el Gráfico 1.

GRÁFICO N° 1.

ESQUEMA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN EUROPEO.

Bachiller	Magíster	Doctorado
		
Parte del conocimiento adquirido.	La mayor parte del conocimiento.	Creación e interpretación del conocimiento que extiende la frontera.
		
Manejo de técnicas analíticas y desarrollo de habilidades para la resolución de problemas de evaluación de evidencia y la formación de juicios adecuados.	Originalidad en la aplicación del conocimiento. Comprensión sobre cómo se genera conocimiento a través de la investigación.	Diseño e implementación de proyectos para la generación de nuevo conocimiento.
		
Una disciplina académica. Se prepara para aplicar y/o crear	Una disciplina académica o profesional	Una disciplina y/o campos especializados. Crea.

Por otra parte, de acuerdo a un estudio de la Universidad del Bío-Bío¹¹⁰ las condiciones para la articulación son las siguientes:

- La articulación debe garantizar la titulación oportuna del pregrado.
- Los programas de magister deben realizar el análisis para determinar qué perfiles profesionales pueden acceder a su programa y ofrecerlos a las escuelas de pregrado respectivas.

¹¹⁰ Universidad del Bío-Bío (2012), Lineamientos para la articulación del pregrado con el postgrado en la Universidad del Bío-Bío. Chile: Documento presentado en la reunión del Grupo Operativo CINDA, marzo de 2012.

- La articulación implica ajustes o modificación de la malla curricular de los programas de magíster, asumiendo los SCT equivalentes al pregrado.
- El Plan de Estudios de los programas de pregrado deben propender a articularse con los programas de magíster con los cuales sus perfiles sean compatibles.
- El programa de pregrado debe incorporar en sus dos últimos semestres del plan de estudios asignaturas optativas (electivos) que permitan la articulación con el magíster.

De otro lado, un trabajo de la Universidad de Concepción¹¹¹ propone para la articulación entre el pregrado y posgrado lo siguiente:

- Oferta educativa flexible y abierta.
- Opciones educativas articuladas y orientadas al desarrollo de competencias.
- Incorporación del Magíster en la Oferta educativa.
- Alineamiento con programas de Magíster y Doctorado científicos.
- Convergencia con tendencias internacionales.

Además para el documento de la Universidad de Concepción se proponen dos orientaciones de programas de magister:

Académica: Formación orientada a la investigación que puede servir de preparación al doctorado. Incluye cursos avanzados y un trabajo de investigación.

Profesional: Formación con orientación a una práctica profesional avanzada. Incluye cursos de formación avanzada. Contempla un proyecto final que requiere trabajo personal o una práctica profesional avanzada en una institución.

Se puede conceptualizar la articulación entre el pregrado y el posgrado, como la vinculación de los estudios del pregrado con los estudios del postgrado, considerando la flexibilidad y acceso a los estudios de postgrado facilitado por los estudios de pregrado. Esta articulación debe ser normada en cada universidad, a fin de que los buenos estudiantes del pregrado puedan acceder oportunamente a los estudios del posgrado. Esta articulación beneficia a los futuros estudiantes del pregrado para que logren tempranamente desarrollar los estudios de postgrado. La articulación debe desarrollarse teniendo en cuenta programas de carreras de pregrado y la continuación en los estudios de los programas de maestría en las facultades respectivas.

¹¹¹ Universidad de Concepción (2012), Articulación pregrado postgrado en la Universidad de Concepción. Chile: Universidad Austral de Valdivia.

En el presente estudio se analizó la presencia o no de articulación entre el pregrado y el postgrado en las diversas carreras que ofrece la Universidad San Pedro en sus diversas facultades.

En el caso de la USP el incremento del número de graduados del pregrado como se verá en los datos que se entregan más adelante, pone de manifiesto la relevancia de estudiar la articulación con el postgrado de modo de disponer de una mejor oferta de continuidad de estudio.

Para ello se entrevistó a una muestra aleatoria de 30 docentes que laboran en la Escuela de Posgrado, tanto de la propia Universidad como aquellos docentes invitados para desarrollar actividades en la Escuela de Posgrado.

Para la investigación documental (Sierra 1999)¹¹² se consideró la evolución del pregrado y la evolución del posgrado, se analizó el incremento de las facultades y el desarrollo de los postgrados y de las carreras profesionales en cada una de ellas. En esta fase se analizó la articulación, en cada facultad, de las carreras que ofrece la Universidad con los programas de maestría.

RESULTADOS

La Universidad ha incrementado y diversificado su oferta de pregrado, es así como al día de hoy se imparten 20 carreras (ver Tabla 1) de las cuales se han titulado más de 15 mil graduados (ver Tabla 2).

¹¹² Sierra, R. (1999). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid: Paraninfo.

TABLA 1.

EVOLUCIÓN DE LA OFERTA DE CARRERAS DE PREGRADO SEGÚN FACULTAD.
1988-2012.

Facultad	Carreras existentes en el año 1988	Carreras existentes en el año 2012 (año de creación)
Ingeniería	Civil Metalúrgica y Siderúrgica	Civil (1988) Informática y de Sistemas (1993) Arquitectura y Urbanismo (2003) Industrial (2008) Agrónoma (2008) Mecánica Eléctrica (2010)
Ciencias de la Salud	Obstetricia Tecnología Médica	Obstetricia (1988) Tecnología Médica (1988) Enfermería (1994) Psicología (1994)
Ciencias Contables y Administrativas	Contabilidad Administración	Contabilidad (1988) Administración (1988) Economía y Negocios Internacionales (2010) Administración Hotelera y Turismo (2010)
Educación y Humanidades	Educación Secundaria - especialidades	Secundarias Idiomas (1988) Inicial (1988) Programas especiales (PROPE) (1991)
Derecho y Ciencias Políticas		Derecho (1992)
Medicina Humana		Medicina (1996) Farmacia y Bioquímica (1998)

Fuente: Secretaría General - USP.

TABLA 2.

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TITULADOS ANUALMENTE EN LAS CARRERAS DE PREGRADO

Facultad	Carrera	Año																	TOTAL				
		1992	93	94	95	96	97	98	99	2000	01	02	03	04	05	06	07	08		09	10	11	12
Ingeniería	Civil			12	7	20	41	10	20	25	19	41	19	9	65	42	30	26	41	19	40	42	528
	Inf y sit									2	10	10	42	41	64	41	46	39	82	77	118	76	648
	Arq y Urb																				1	2	9
Cs. Salud	Obstetricia	12	20	60	108	80	60	77	80	86	76	79	50	40	56	39	46	53	20	40	18	20	1120
	Tecnología Médica								19	21	19	17	15	14	16	8	20	35	20	25	19	20	268
	Enfermería								18	10	1	1	2	10	40	60	71	112	120	160	182	159	946
Cs Contables y Administrativas	psicología											2	18	20	2	10	30	42	39	52	60	46	321
	Contabilidad	3	13	24	20	19	28	60	64	40	49	42	47	78	79	73	80	76	130	157	138	158	1378
	Administración					1	2	21	22	2	2	19	27	1	19	17	15	20	36	40	60	124	428
Educación y Humanidades	Secundaria	5	19	47	50	49	82	100	112	105	100	148	164	282	280	597	600	647	413	400	300	200	4700
	Inicial				5	12	11	7	43	61	18	23	12	21	11	18	18	15	16	16	52	31	390
	primaria	1	1	1	40	50	37	29	100	120	136	68	72	145	100	105	161	147	171	188	100	80	1852
Derecho								25	50	112	314	276	321	250	225	213	150	153	312	250	226	239	3116
	Medicina											19	38	32	37	38	58	43	100	120	127	612	
	Farmacia y Bioquímica											1	6	1	1	10	1	1	1	21	18	15	75
Total		21	53	144	230	231	261	329	528	584	744	726	809	955	990	1261	1315	1424	1444	1546	1453	1346	16394

Fuente: Secretaría General USP

Nota: Cifras estimadas a partir de gráficos

La Universidad cuenta con 14 programas de maestría vigentes, pero además en el periodo 1996-2012 se crearon otras 19 maestrías de las cuales 17 están cerradas y para dos se está analizando su continuidad (ver Tabla 3)

TABLA N° 3.

EVOLUCIÓN DE PROGRAMAS DE MAESTRÍAS EN EL PERÍODO 1996 - 2012

Año de creación	Programa de Maestría
Vigentes	
1996 – 2012	Ciencias de la Educación con mención en docencia universitaria e investigación pedagógica.
2006 – 2012	Educación con mención en psicología educativa
2006 – 2012	Tributación y auditoría
2007 – 2012	Docencia universitaria e investigación pedagógica
2009 – 2012	Ciencias de la salud con mención en dirección y gestión de los servicios de salud
2009 – 2012	Ing. Informática y de sistemas con mención en gestión de tecnología
2009 – 2012	Administración y gerencia farmacéutica
2010 – 2012	Educación con mención en docencia universitaria y gestión educativa
2010 – 2012	Educación con mención en docencia y gestión de la calidad
2010 – 2012	Tecnología médica con mención en hematología y medicina tropical
2011 – 2012	Administración con mención en administración de negocios
2011 – 2012	Administración con mención en administración pública
2011 – 2012	Contabilidad con mención en auditoría
2011 – 2012	Manejo de integrado de plagas
En análisis de continuidad	
2011	Administración de negocios
2011	Dirección y gestión de servicios de salud
Discontinuados	
Año de creación y cierre	
1997 – 2001	Administración de empresas y negocios
1998 – 2000	Informática y multimedia
2001 – 2011	Derecho con mención en derecho civil empresarial
2001 – 2011	Ciencias de la Educación Superior
2002 – 2010	Derecho con mención en ciencias penales
2003 – 2005	Gestión y administración de la construcción
2006 – 2008	Educación con mención en administración educativa
1997 – 2001	Administración de empresas y negocios

2008 – 2010	Estadística aplicada
2008 – 2010	Ingeniería civil con mención en gerencia de la construcción
2008 – 2010	Salud pública con mención en gestión de los servicios de salud
2009 – 2011	Contabilidad con mención en finanzas
2009 – 2011	Derecho con mención en derecho penal y ciencias criminológicas
2009 – 2011	Gestión en salud
2009 – 2011	Psicología clínica y de salud
2010 – 2011	Gerencia farmacéutica
2011 – 2011	Contabilidad con mención en tributación

Fuente: Registro de Escuela de Posgrado-USP.

De igual manera para el periodo 2001-2012 se crearon en la Universidad 16 programas de doctorado de los cuales cuatro se discontinuaron y para otros once se está analizando su continuidad (ver Tabla 4).

TABLA N° 4.

EVOLUCIÓN DE PROGRAMAS DE DOCTORADOS EN EL PERÍODO 1996 - 2012

Año de creación	Programa de Doctorado
Vigentes	
2001 - 2012	Gestión y ciencias de la educación
Analizando su continuidad	
2011	Arquitectura y urbanismo
2011	Estadística
2011	Física
2011	Ingeniería agroindustrial
2011	Ingeniería agrónoma
2011	Ingeniería civil
2011	Ingeniería industrial
2011	Ingeniería informática y de sistemas
2011	Ingeniería mecánica eléctrica
2011	Ingeniería química
2011	Matemática
Discontinuados	
Año de creación y cierre	
2002 - 2011	Derecho
2006 - 2008	Gestión en Salud
2010 - 2011	Gestión e investigación de la educación
2010 - 2011	Contabilidad

Fuente: Registro de Escuela de Posgrado - USP.

Con el tiempo la USP ha ido creciendo en términos de sus estudiantes que superan los 20.000 y también en el número de graduados como lo muestra la Tabla N° 5. En particular ha crecido el número de egresados de pregrado, lo que aumenta la demanda potencial por el postgrado, obligando a perfeccionar los procesos de transición y orientar mejor la oferta del postgrado (ver Tabla 5).

TABLA N° 5.

NÚMERO DE GRADUADOS EN MAESTRÍA Y EN DOCTORADO POR FACULTAD.

Facultad	Titulados de Programas de pregrado*	Programas Maestría	Programas Doctorado
Ingeniería	1.098	20	
Ciencias de la Salud	2.238	36	13
Ciencias Contables y Administrativas	1.625	19	3
Educación y Humanidades	6.396	1.209	140
Derecho y Ciencias Políticas	3.091	26	12
Medicina	687		
Total	15.135	1.310	168

Fuente: Registro de Escuela de Posgrado-USP.

- Valor estimado en titulados de pregrado en 2 periodos 1988-2012.

Si bien no todos los programas de postgrado han prosperado las tablas 6 a 11 muestran que en algunas áreas hay una línea de continuidad en las disciplinas de estudio entre las carreras de pregrado y los programas de postgrado.

En la facultad de Ingeniería se puede observar que solo existe articulación en las carreras de Ingeniería Informática e Ingeniería Agrónoma, en las demás carreras no existe articulación entre el pregrado y el posgrado. Más bien se puede apreciar en esta Facultad que el posgrado no se relaciona en nada a las carreras de pregrado. En este caso más bien está orientado a los intereses de los docentes que se encuentran laborando en la USP (ver Tabla 6).

TABLA N° 6.

ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSGRADO
EN LA FACULTAD DE INGENIERÍA.

Facultad	Carrera	Maestría en	Doctorado en	
Ingeniería	Civil		Ingeniería Civil	
	Informática y de sistemas	Ing. Informática y de sistemas con mención en gestión de tecnologías de información y comunicaciones	Ing. Informática y de sistemas	
	Arquitectura		Arquitectura y urbanismo	
	Industrial			Ing. Industrial
				Ing. Agroindustrial
	Agrónoma	Manejo integrado de plagas	Ing. Agrónoma	
	Mecánica eléctrica		Ing. Mecánica eléctrica	
			Ing. Ambiental y biotecnología	
			Ing. Química	
			Matemática	
			Física	
	Estadística aplicada	Estadística		

Fuente: Escuela de Posgrado-USP.

En la facultad de Ciencias de la Salud se aprecia que en las carreras de Obstetricia, Enfermería, Psicología y Tecnología Médica existe cierto grado de vinculación entre el pregrado y posgrado en cuanto a la maestría (ver Tabla 7).

Debe hacerse una observación de vinculación, entre el pregrado de las carreras de Ciencias de la Salud: Obstetricia y Enfermería con el programa de maestría en Salud Pública con mención gestión de los servicios de salud.

TABLA N° 7.

ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSGRADO
EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Facultad	Carreras	Maestría en
Ciencias de la Salud	Obstetricia	Obstetricia con mención en género, interculturalidad y calidad de atención
	Enfermería	Gestión en los servicios de salud
	Psicología	Psicología clínica y de la salud
	Tecnología Médica	Laboratorio clínico
Terapia		
Radiología		

Fuente: Escuela de Posgrado-USP.

En la Facultad de Ciencias Contables y Administrativas se aprecia que en las carreras de Contabilidad y Administración existe cierto grado de articulación entre el pregrado y el posgrado, en cambio en las otras carreras no, por ser aún nuevas (ver Tabla 8).

TABLA N° 8.

ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSGRADO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS
CONTABLES ADMINISTRATIVAS

Facultad	Carreras	Maestría en	Doctorado en
Ciencias Contables y Administrativas	Contabilidad	Finanzas	Contabilidad
		Auditoría	
		Tributación	
	Administración	Administración pública	Administración
		Administración en negocios MBA	
	Economía y negocios internacionales		
Turismo y hotelería			

Fuente: Escuela de Posgrado-USP.

Se puede apreciar que en la Facultad de Educación y Humanidades existe cierto grado de articulación entre pregrado y posgrado. Sin embargo los programas de maestría y el programa de doctorado en esta Facultad se han ofrecido y se ofrecen frecuentemente a los profesionales de las diversas áreas, especialmente para aquellos que deseaban hacer la carrera en la docencia universitaria, por tanto en este sentido no existe articulación (ver Tabla 9).

TABLA N° 9.

ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSGRADO EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES

Facultad	Carreras	Maestría en	Doctorado en
Educación y Humanidades	Inicial	Docencia universitaria y gestión educativa	Gestión y Ciencias de la Educación
	Primaria	Docencia universitaria e investigación pedagógica	
	Secundaria - Idioma	Docencia y gestión de la calidad	
	Programas especiales	Educación con mención en psicología educativa	

Fuente: Escuela de Posgrado - USP

En el caso de la Facultad de Derecho se puede apreciar que existe un alto grado de articulación entre el pregrado y el posgrado, pues las maestrías que se ofrecen, dan continuidad a la carrera, perfeccionando una rama específica del Derecho y logrando una proyección en el programa del Doctorado (ver Tabla 10).

TABLA N° 10.

ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y POSGRADO EN LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS

Facultad	Carrera	Maestría en	Doctorado en
Derecho y Ciencias Políticas	Derecho	Derecho Penal y Ciencia Criminológica	Derecho
		Derecho Civil Empresarial	
		Derecho Constitucional y Administrativo	
		Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	

Fuente: Escuela de Posgrado-USP.

Para la Facultad de Medicina se puede apreciar que existe un cierto grado de articulación entre el pregrado y posgrado en la carrera de Medicina que logra conducir el pregrado a los programas de maestría y con una proyección en el programa de doctorado. En cuanto a la carrera de Farmacia y Bioquímica se vincula el pregrado con el programa de maestría, ya que aún no se ha programado el doctorado.

TABLA N° 11.
ARTICULACIÓN ENTRE EL PREGRADO Y POSGRADO
EN LA FACULTAD DE MEDICINA HUMANA

Facultad	Carreras	Maestría en	Doctorado en
Medicina Humana * No programado	Medicina	Medicina	Medicina *
		Salud Pública con mención en gestión de los servicios de salud	
	Farmacia y Bioquímica	Farmacia y Bioquímica con mención en farmacia clínica	

Fuente: Escuela de Posgrado-USP.

En relación con el trabajo de campo, se aplicó una entrevista a 30 docentes incluidos en una muestra aleatoria. La entrevista contenía tres preguntas:

- ¿Qué se entiende por articulación entre el pregrado y el posgrado?
- ¿Cómo se atiende esta articulación en la USP?
- ¿Cómo considera que debería ser esta articulación en la USP?

Con las respuestas de los docentes entrevistados se elaboró una base de datos (discursos), en la cual fueron clasificados de acuerdo a sus semejanzas y diferencias (matriz). Se reunió una submuestra de 10 de los docentes con el fin de establecer con mayor claridad las semejanzas y diferencias, encontrando cada vez mayor similitud entre las repuestas, llegando a más del 85% con respuesta relativamente concordantes. Con estas respuestas de mayor similitud se elaboró una síntesis que se muestra en la Tabla N° 12.

TABLA N° 12.

**OPINIÓN DE LOS DOCENTES SOBRE LA ARTICULACIÓN
ENTRE EL PREGRADO Y EL POSGRADO.**

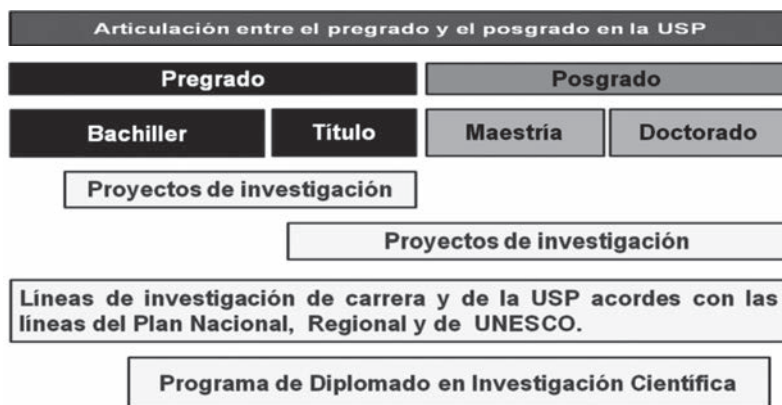
- La articulación del pregrado con el posgrado es la relación directa en la formación del profesional en el pregrado en una carrera, pasando por el afianzamiento de los conocimientos y profundización en los estudios de posgrado en la maestría, pudiendo ser esta según ramas de especialización, hasta lograr la profundización de la ciencia en la carrera con el doctorado.
- En la Universidad San Pedro se atiende esta articulación en forma no muy adecuada, por muchas razones de índole académica y otros, no se ha realizado un diagnóstico de necesidades para ofrecer las carreras por competencias con seguimiento a los estudios del posgrado.
- El pregrado y el posgrado debe ser articulado mediante la investigación científica, formando programas y grupos de investigación interviniendo estudiantes del pregrado y del posgrado siguiendo las líneas de investigación propias de la carrera.

Fuente: Entrevista a docentes de la Escuela de Posgrado-USP.

Un esquema sintético de la articulación entre el pregrado y el postgrado en la Universidad de San Pedro se muestra en el Gráfico 2.

GRÁFICO N° 2.

ARTICULACIÓN ENTRE PREGRADO Y POSGRADO EN LA USP



CONCLUSIONES

Sobre la base de los datos recopilados de las encuestas a los docentes y del análisis documental se puede concluir que:

- Definitivamente en la Universidad San Pedro no existe programas de transición entre el pregrado y el posgrado.
- En casi todas las carreras existe cierto grado de articulación entre el pregrado y el posgrado en el sentido de que continúa la profundización del pregrado, pasando de alguna manera por especialización lograr la profundización con el doctorado.
- Desde la perspectiva de los docentes de la Escuela de Posgrado, la mejor estrategia para articular el pregrado y el posgrado es a través de programas e investigación, ya sean de carrera o multidisciplinarios con participación en los diferentes niveles de formación académica profesional.

A partir de los resultados se puede sugerir que se atienda mejor la articulación entre el pregrado y el posgrado y se estudie la posibilidad de implementar un programa de transición entre los dos niveles de estudio, el pregrado y los programas de maestría.

FORMULACIÓN DE PERFILES DE EGRESO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UN DESAFÍO PENDIENTE

MARIO LETELIER^{113*}

CLAUDIA OLIVA*

MARÍA JOSÉ SANDOVAL*

INTRODUCCIÓN

Todo intento de mejorar la calidad de la educación, en cualquier nivel, en algún momento se enfrenta a la necesidad de especificar diversos tipos de aprendizajes esperados, y de verificar su logro. Lo antedicho es aplicable al proyecto que ha dado origen a la presente publicación, en el cual se analizan y busca compatibilizar diversos niveles educativos y variedades de grados académicos.

Articular niveles educativos de pregrado y postgrado, claramente implica el contar con definiciones de los perfiles de aprendizajes de ingreso y de egreso de cada nivel. Este es un requerimiento relevante para diferenciar los niveles formativos y darles sentidos propios, y a la vez complejo, pues requiere no solo especificar distintos tipos de resultados de aprendizaje, sino también distintos grados de logro de los mismos.

Todo hace ver que esta es una materia que, internacionalmente, se encuentra en un estado evolutivo. Como se ilustra más adelante, un indicador que refleja esta situación, es la variedad de definiciones y aproximaciones a las especificaciones de aprendizajes complejos e integrados, como son los propios de la etapa de egreso de un determinado nivel educativo. Algunos referentes pertinentes son los marcos de cualificaciones internacionales (Bologna, 2005, Australian Qualifications Framework, 2011; Lumina Foundation, 2012)¹¹⁴,

^{113*} Mario Letelier, Director del Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior-CICES, Claudia Oliva, María José Sandoval, Investigadoras del CICES de la Universidad de Santiago de Chile

¹¹⁴ Ministry of Science, Technology and Innovation, (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Disponible en: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf. Lumina Foundation, (2012). *The Degree Qualifications Profile*. Disponible en: http://www.luminafoundation.org/publications/The_Degree_Qualifications_Profile.pdf

todos los cuales usan distintas categorías y denominaciones de aprendizajes terminales.

En este libro, el trabajo denominado “Hacia una propuesta de articulación de pre y postgrado en Universidades Chilenas”, plantea una articulación de niveles formativos de pre y postgrado y destaca la aparición de los denominados “marcos de cualificaciones”. Estos, en esencia, son perfiles de resultados de aprendizaje escalados de acuerdo a ciertos niveles de progresión educativa que los respectivos países establecen. Todos los casos allí descritos contienen distintas categorías de resultados de aprendizaje, lo cual refleja un relativo desconocimiento de las que serían las formas óptimas de especificar perfiles de egreso. De acuerdo a los antecedentes presentados en este artículo, existirían razones de fondo que explican el desconocimiento citado, las que se asocian a la falta de dominio suficiente sobre los procesos de aprendizaje complejos, como los que son característicos de la educación superior.

En el trabajo citado aparece una propuesta de lo que podría ser un marco de cualificaciones general para Chile, dentro del contexto de la educación superior. Sus categorías de resultados de aprendizaje no son coincidentes con ninguno de los marcos de cualificaciones allí destacados como referentes internacionales, lo cual no es sorprendente por cuanto ellas responden a la realidad y cultura nacionales. Dada la relevancia que estos marcos tienen para los países, por su impacto potencial en el diseño de programas educativos, parece esencial intentar identificar las principales variables que inciden en la caracterización de resultados de aprendizaje terminales en carreras y programas. Esto es particularmente desafiante cuando dichos resultados terminales deben ser escalonados en diversos niveles formativos.

En este artículo, sus autores buscan contribuir a destacar tanto la pertinencia como la dificultad que conlleva el especificar y evaluar aprendizajes de egreso, a partir de una experiencia de más de dos décadas en esta tarea en el Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior, de la Universidad de Santiago de Chile. La dificultad destacada esconde, a juicio de los autores, aspectos biológicos y psicológicos no bien conocidos a la fecha, y que son campo de estudio de la Neurociencia y Neuropsicología, en especial. Por lo tanto, no parece desacertado indicar que hay razones de fondo que determinan el estado evolutivo del tema, que deben ser tenidas en cuenta y crear conciencia de que el aprendizaje y sus procesos asociados deben estar en la agenda de investigación de todas las instituciones educativas que crean tener un fuerte compromiso con la educación. De este modo, se aborda el desafío de la formulación y el logro de perfiles de egreso en la educación superior, dentro de las actuales demandas sociopolíticas, y su incidencia en la responsabilidad de universidades nacionales, dentro del contexto actual de los estudios sobre aprendizaje. Se concluye que, desde una perspectiva de aseguramiento de la calidad, la formulación de perfiles de egreso en carreras y programas universitarios es reciente, y se ha carecido de conocimiento científico para su formulación, y que este conocimiento, en parte, está siendo aportado hoy por la Neurobiología, Neuropsicología y Psicología Cognitiva, entre otras ciencias.

CONTEXTUALIZACION

En el marco de los avances nacionales en aseguramiento de la calidad en la educación superior aparecen varios ámbitos de desarrollo relevantes y a la vez complejos. Uno de ellos es destacado, junto a otros problemas complementarios, en la publicación que difundió la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado-CNAP, al término de sus funciones en 2007. En la página 77 de dicha publicación, dentro el *Capítulo 10. Desafíos Pendientes*, se plantea, literalmente,

“La necesidad de apoyar el desarrollo de perfiles de egreso; proceso ya iniciado y que se está desarrollando vinculando estrategias de formación por competencias, pero que existe un trabajo de análisis de los desarrollos disciplinarios, profesionales y laborales que todavía es incipiente”¹¹⁵.

La especificación de un perfil de egreso para una carrera o programa cae en el dominio de lo que aquí se denominarán, en general, resultados de aprendizaje, o aprendizajes simplemente. El aprendizaje, como fenómeno, ha sido estudiado desde diversas perspectivas, entre ellas las que aportan la Psicología, Teoría Educativa y Neurociencia. Dicho estudio aborda en especial los procesos asociados, medios empleados y resultados.

En el ámbito educativo, se espera que los resultados de aprendizaje sean expresados de manera tal que permita caracterizarlos y evaluarlos tan objetivamente como sea posible. La especificación de los aprendizajes esperados es un tema de larga data en educación, en relación a la cual y de acuerdo a lo antedicho, los autores del presente artículo plantean las siguientes premisas:

- Una correcta especificación de resultados de aprendizaje, para cualquier proceso educativo formal, es esencial para certificar los logros educativos correspondientes a través de su evaluación objetiva.
- La especificación de resultados de aprendizaje permite orientar el proceso educativo.
- Especificar resultados de aprendizaje, a nivel universitario, no es un problema resuelto. Es un problema intrínsecamente complejo, en que intervienen variables cognitivas, afectivas, motrices, laborales y culturales, a lo menos, las que determinan diferentes tipos de aprendizajes.

Dentro de los resultados de aprendizaje más complejos están las *competencias*, que tienen alta visibilidad en el ámbito nacional e internacional, y que conllevan aspectos culturales y políticos que dificultan su análisis objetivo. Cuando en temas educativos como la formación por competencias convergen políticas nacionales, recursos del Estado y posturas institucionales, se posibilitan las condiciones para que dichos temas se distorsionen por exageraciones,

¹¹⁵ Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado-CNAP (2007). *El Modelo Chileno de Acreditación de la Educación Superior*, p. 77. Santiago, Chile.

intereses particulares o falta de tiempo y medios para explorar sus alcances paulatinamente, como es lo deseable en materias que pueden tener alto impacto social y que no son bien conocidas.

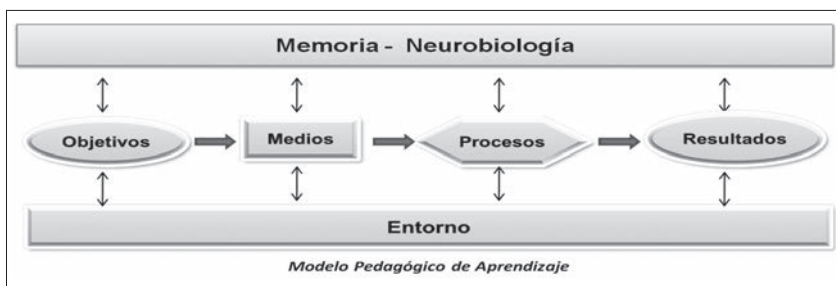
PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE

En los párrafos siguientes se delimitan aspectos históricos atinentes en el estudio del aprendizaje, así como conocimiento de frontera que resultan necesarios destacar para los fines de este artículo.

Considerando diversos enfoques analíticos, entre ellos el del procesamiento de la información (Sternberg, R.J. 1999)¹¹⁶, (Sternberg, R.J., y Grigorenko, E. 2002)¹¹⁷, (Sternberg, R.J. 2003)¹¹⁸, (Sternberg, R.J., y Pretz, J.E. 2005)¹¹⁹, aseguramiento de la calidad (MINEDUC, 2006)¹²⁰ y modelos de la inteligencia (Sternberg & Wagner, 1986¹²¹; Sternberg & Pretz, 2005¹²²; Sternberg, 2003¹²³), a continuación se describe un *modelo pedagógico* del aprendizaje, cuyo objetivo es destacar los principales elementos que intervienen en una actividad de aprendizaje, y el lugar que ocupan en ella los resultados de aprendizaje.

GRÁFICO 1.

MODELO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE



¹¹⁶ Sternberg, R.J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

¹¹⁷ Sternberg, R.J., y Grigorenko, E. (2002). *Dynamic Testing. Nature and Measurement of Learning Potencial*. Cambridge University Press.

¹¹⁸ Sternberg, R.J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.

¹¹⁹ Sternberg, R.J., y Pretz, J.E. (2005). *Cognition & Intelligence: Identifying the Mechanisms of the Mind*, Cambridge.

¹²⁰ MINEDUC. *Ley 20.129 sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior* (2006). Santiago. Chile

¹²¹ Sternberg R.J. & Wagner, R.K. (eds.) (1986). *Practical Intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge University Press.

¹²² Sternberg, R.J., y Pretz, J.E. (2005). *Op. cit.*

¹²³ Sternberg, R.J. (2003). *Op. cit.*

En el Gráfico 1, una actividad formal de aprendizaje implica establecer *Objetivos*, los cuales deben ser expresados como resultados esperados de aprendizaje. Es necesario, a continuación acopiar y utilizar *Medios* que faciliten el aprendizaje. Dichos medios comprenden un espectro variado, que incluye aprendizajes anteriores, bibliografías, equipos, otras personas, etc. La persona aplica *Procesos* de aprendizaje, tales como percepción, comprensión, análisis, evaluación y otros. El producto de los procesos son los *Resultados* de aprendizaje, o aprendizajes efectivos, que pueden ser muy similares o distintos de los previstos en los objetivos. Estas etapas están permanentemente asistidas por el *Entorno*, el cual puede determinar total o parcialmente los objetivos, provee parte de los medios, facilita o dificulta los procesos de aprendizaje y valida los resultados. Paralelamente, la *Memoria* de la persona que aprende, considerada en su forma más amplia, participa en todas las etapas y se espera que conserve los aprendizajes logrados.

El anterior modelo es esencialmente descriptivo y contribuye a clarificar la lógica actual del diseño curricular universitario. Se destaca la necesaria consistencia entre las etapas indicadas en el modelo, la cual es un requisito fundamental del aseguramiento de la calidad. No puede haber calidad educativa si los perfiles de egreso de las carreras universitarias no son bien especificados y los resultados efectivos de la formación no son evaluados adecuadamente y contrastados con los aprendizajes esperados, u objetivos.

La literatura científica sobre aprendizaje ha dado mayor atención a los procesos cognitivos que intervienen en el aprendizaje y a la memoria y, mucho menos, a los resultados como un tópico de estudio en sí mismo (National Research Council, 2000)¹²⁴.

Existe extensa literatura, complementariamente, sobre evaluación de aprendizajes, la cual se relaciona estrechamente con los resultados de aprendizaje, pero no reemplaza el estudio especializado de estos últimos. Por ejemplo, Sternberg y Grigorenko (2002)¹²⁵, en un análisis del testeo dinámico, refieren simplemente esa evaluación dinámica al logro de habilidades y destrezas sin un mayor análisis sobre la naturaleza de estas.

Caracterización del aprendizaje

La atención a los resultados de aprendizaje proviene principalmente de dos fuentes diferentes, a saber, la educativa y la laboral.

En el ámbito educativo es posible destacar tres etapas relacionadas con el tópico central de este trabajo. Desde temprano, la educación se relacionó con la adquisición de conocimiento y el desarrollo actitudinal-valórico de la persona. El filósofo Sócrates enfocó su actividad educativa a estimular en los jóvenes el autoconocimiento y, de acuerdo a expertos en el análisis de sus enseñanzas, su teoría central era que “el saber conduce a la virtud” (Ferrarter,

¹²⁴ National Research Council (2000). *How People Learn*. National Academic Press.

¹²⁵ Sternberg y Grigorenko (2002). *Op. cit.*

1980)¹²⁶. De acuerdo a Sócrates, por lo tanto, dos resultados de la formación, o aprendizaje, son el saber, o conocimiento, y la virtud, o comportamiento de acuerdo a cánones morales socialmente aceptados. Esa visión del aprendizaje predominó durante siglos en los círculos de mayor cultura. Fue acompañada paralelamente de una concepción de aprendizaje práctico, o destreza, asociado a las artes y oficios y valorado en los sectores artísticos, productivos y militares.

Una segunda etapa se puede identificar con la especificación de “objetivos educativos u objetivos de aprendizaje”. Bloom y colaboradores plantearon taxonomías de objetivos educativos en los dominios cognitivo (1956)¹²⁷ y afectivo (1964)¹²⁸. Otra importante figura posterior, es la de Gagné (1976)¹²⁹, quien estableció un conjunto de resultados de aprendizaje en la forma de: *Habilidades Intelectuales, Estrategias Cognitivas, Información Verbal, Destrezas Motoras, y Actitudes*. También Gagné utiliza el concepto *Capacidad* como englobadora de los cinco resultados previos.

La tercera etapa está caracterizada por la aparición del concepto de *competencia*, menos simple de seguir. En esta línea, fuerzas sociales relevantes que han empujado a las universidades a considerar la formación de competencias, como resultado de aprendizaje, son la acreditación y aseguramiento de la calidad. El concepto de competencia es entendido de múltiples formas, que van desde asimilarla a objetivos educativos clásicos (como la habilidad de usar una fórmula determinada) hasta asociarla a capacidades profesionales, relacionadas con la inserción laboral. Para una visión general de su evolución pueden consultarse tres textos editados por el Centro Interuniversitario de Desarrollo - CINDA (2000, 2001, 2004)¹³⁰.

En el mundo laboral, ya sea bajo el nombre de competencias u otros, se valoran capacidades técnicas (manejar equipos, diseñar, diagnosticar, etc.) y capacidades o conductas asociadas a la interacción humana (responsabilidad, liderazgo, toma de decisiones, y otras). Para las universidades han sido un referente importante las demandas del ámbito laboral. En este último, el concepto de competencia tiende a ser más homogéneo. En general se asocia a la integración de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten que una

¹²⁶ Ferrater, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*, Alianza Editorial.

¹²⁷ Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook: Cognitive Domain*, David Mc Kay.

¹²⁸ Bloom, B.S., Krathwohl, D. R., y Masia, B.B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II: Affective Domain*, David Mc Kay.

¹²⁹ Gagné, R. M., y Briggs, L. J. (1976). *La Planificación de la Enseñanza*, Trillas.

¹³⁰ Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA (2000). *Las Nuevas Demandas del Desempeño Profesional y sus Implicancias para la Docencia Universitaria*, Santiago, Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA (2001). *Evaluación de Aprendizajes Relevantes al Egreso de la Educación Superior*, Santiago, Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo-CINDA (2004). *Competencias de Egresados Universitarios*, Santiago, Chile

persona desarrolle determinadas tareas, o cumpla ciertas funciones, con estándares de efectividad establecidos (Fundación Chile, 2004)¹³¹.

Particularmente, la Psicología Cognitiva y Neuropsicología, han contribuido con un conjunto de conceptos que se pueden asociar directa o indirectamente a los resultados de aprendizaje. Entre ellos están *talento* (Sternberg en Degen & O'Brien, 1985)¹³², *sabiduría* (Sternberg, 2003)¹³³, *inteligencia creativa* (Sternberg, 1999; 2003)¹³⁴ y *conocimiento experto* (Sternberg & Horvath, 1999)¹³⁵.

En la tabla 1 se listan los resultados de aprendizaje, libremente presentados, extraídos de las diversas fuentes aquí mencionadas y otras.

TABLA 1.
COLECCIÓN DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE

Hábitos	Actitudes	Competencias
Aptitudes	Valores	Conocimiento
Talentos	Actuaciones	Capacidades
Sabiduría	Virtudes	Saberes
Habilidades	Comportamientos	Atributos
Destrezas	Conductas	Rasgos

Frente a la Tabla 1, cabe realizar las siguientes preguntas:

- ¿Son todos esos resultados de aprendizaje (RDA) igualmente relevantes en la Educación Superior?
- ¿Son esos RDA independientes unos de otros?
- ¿Cómo se educa para llegar a esos RDA?
- ¿Cuáles de ellos son verificables y cuáles no?

No se intenta responder a todas las preguntas planteadas anteriormente, sin embargo, parece pertinente hacer algunos alcances. Estos tienen connotación ilustrativa, sin pretensión de sistemicidad. El diccionario oficial del español no aporta claridad respecto a la diferencia que existiría entre *habilidades* y

¹³¹ Fundación Chile (2004). *Competencias Laborales para Chile*. 1999-2004, Santiago, Chile.

¹³² Degen, Frances & O'Brien, Marion (eds.) (1985). *The Gifted and Talented. Development Perspectives*. American Psychological Association. Washington, DC.

¹³³ Sternberg (2003). *Op cit.*

¹³⁴ Sternberg (1999). *Op cit.*
Sternberg (2003). *Op cit.*

¹³⁵ Sternberg R.J. & Horvath, J.A. (1999). *Tacit Knowledge in Professional Practice. Researcher and Practitioner Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. London

destrezas. Describe dichos términos virtualmente como sinónimos. No obstante, es común que aparezcan en múltiples especificaciones de perfiles de egreso como si fueran categorías distintas. Gagné, como se indicó anteriormente, dio a esos términos acepciones educativas distintas, las que no son usualmente entendidas como tales.

Los talentos (Sternberg en Degen & O'Brien, 1985)¹³⁶ son capacidades destacadas en las personas, que las distinguen de otras que tienen las mismas capacidades en grado aceptable, pero menor. Los talentos tienen, en ciertos casos, una base genética hereditaria, lo que los hace difíciles de introducir en los currículos, salvo en programas especiales para alumnos notablemente talentosos.

Por otra parte, la *sabiduría*, ha tenido un renovado estudio para caracterizarla en términos útiles para su cultivo y aplicación social (Sternberg, 2003)¹³⁷. En esa perspectiva, es considerada como una capacidad que permite a una persona abordar con criterio y gran objetividad, problemas amplios en que intervienen variables cognitivas, afectivas, políticas y técnicas. Como tal, es una capacidad que pocos logran, habitualmente asistidos por una apropiada experiencia y condiciones personales. Por lo tanto, no parece fácil incorporar, por ahora al menos a la sabiduría como un objetivo de aprendizaje universitario.

Los resultados de aprendizaje de la tabla 1 son categorías generales, compuestas por muchos elementos similares, con la posible excepción de la sabiduría, que en dicha tabla aparece en singular. Ello representa un problema no trivial de clasificación. Por ejemplo, si se considera importante que los alumnos desarrollen curiosidad permanente que les permita ver más allá que otros y a generar nuevas ideas, ¿es eso una aptitud, una habilidad, una actitud, o un comportamiento? Por otra parte, ¿es necesario hacer esas distinciones? La segunda pregunta amerita aquí una respuesta, sin la cual este artículo perdería gran parte de su sentido.

De acuerdo al modelo del Gráfico 2, los resultados de aprendizaje son producto de procesos de aprendizaje apoyados por determinados medios y contribuciones del entorno. Los procesos son ostensiblemente diferentes para algunos aprendizajes. Una destreza motriz, como el uso de un teclado computacional o musical, exige práctica motriz irremplazable por procesos cognitivos. Se puede simular mentalmente el uso del teclado, pero ese ejercicio no lleva al nivel de destreza necesario para fines exigentes. Alternativamente, comprender un texto demanda procesos mentales que no se pueden reemplazar con actividades motrices. En síntesis, si a distintos resultados corresponden distintos procesos, entonces es indispensable conocer, para fines educativos, los procesos que conducen a los resultados buscados. Hay múltiples indicadores que señalan que esa distinción no es bien comprendida, en general, en el mundo académico.

¹³⁶ Sternberg en Degen y O'Brien (1985). *Op. cit.*

¹³⁷ Sternberg (2003). *Op. cit.*

Perspectiva neurobiológica

La Neurobiología se enfoca, en lo esencial, al estudio del funcionamiento del cerebro en relación con las funciones superiores de este, tales como la cognición, emocionalidad, motricidad y regulación nerviosa. Sus principales métodos actuales incluyen el análisis directo del cerebro de personas a las que se interviene quirúrgicamente en ese órgano por razones de salud, la captación de señales eléctricas con el exterior del cráneo a través de electroencefalogramas, y los sistemas de scanner (Cabeza & Kingstone, 2006)¹³⁸. De esta manera la Neurociencia ha aportado antecedentes sólidos sobre el funcionamiento del cerebro que son transmisibles al ámbito educativo, en la perspectiva del análisis presentado. De esos antecedentes se destacarán solamente aquellos con incidencia directa en el tópico central aquí considerado.

Dos hallazgos orientan en general la interpretación de los datos experimentales del estudio del cerebro y mente. Las funciones mentales principales, como la percepción, el razonamiento lógico y otras, correlacionan con distintas partes del cerebro, donde algunas de ellas han estado identificadas desde el siglo diecinueve. Los métodos modernos han permitido afinar progresivamente ese estudio “geográfico” del cerebro. Son las llamadas zonas “funcionales”.

Por otra parte, en la literatura atingente actual se asocia estrechamente el aprendizaje a la memoria (Blakemore & Frith, en *The Jossey-Bass Reader on The Brain and Learning*, 2008)¹³⁹. Esto se fundamenta en lo que se consideran los cambios biológicos identificables en el cerebro. Durante los procesos de aprendizaje se activan determinadas zonas del cerebro, cuya activación permanente en algún período de tiempo produce el aprendizaje. Por lo tanto, resulta natural que se relacione aprendizaje con memoria. Esa relación se empleará aquí para distinguir diferentes tipos de aprendizaje.

Los antecedentes que a continuación se citan tienen bases razonablemente sólidas en la Neurobiología actual. Sin embargo, los correspondientes investigadores son quienes más destacan que muchos de estos resultados deben someterse a una verificación más completa. Debe recordarse que la Neurobiología ha ido evolucionando y poniendo progresivamente en su justa perspectiva varios planteamientos que educadores, psicólogos, administradores y otros profesionales han interpretado en forma llamativa, pero distorsionada.

Resultados científicos ampliamente difundidos y consensuados, distinguen tipos de memoria que son la base biológica de ciertos aprendizajes relevantes en la educación superior. Se destacarán cuatro clases de memoria:

La *memoria semántica* es aquella que guarda ideas, conceptos y conocimientos que pueden ser expresados en el idioma de la persona. Se relaciona, por tanto, con ideas específicas de conocimiento común, y con

¹³⁸ Cabeza, R. & Kingstone, A. (2006). *Handbook of Functional Neuroimaging of Cognition. Second Edition*. The MIT Press.

¹³⁹ Blakemore y Frith, Learning and remembering. *The Jossey-Bass Reader on The Brain and Learning* (2008). John Wiley & Sons. Pág. 109 a 119.

pensamiento lógico, entre otras cosas. Algunos ejemplos en el ámbito universitario son conceptos tales como “estructura”, “entropía” y “derecho canónico”.

La *memoria procedimental*, es aquella donde se registran procedimientos que una persona ha aprendido a través de la práctica. Aquí la motricidad juega un papel importante. Pertenecen a esta clase de aprendizajes los adquiridos en deportes, uso de instrumentos, manipulación de especies, etc. (Blakemore & Frith, en *The Jossey-Bass Reader on The Brain and Learning*, 2008)¹⁴⁰.

La *memoria episódica* es aquella donde se depositan recuerdos de eventos, sucesos, experiencias, tales como un viaje, un encuentro entre personas, etc. Estos recuerdos son, esencialmente, de tipo vivencial, en cuanto registran las experiencias de las personas en múltiples contextos de acción (Blakemore & Frith, in *The Jossey-Bass Reader on The Brain and Learning*, 2008)¹⁴¹.

El último tipo de memoria es la *memoria emocional*, donde se registran los recuerdos de las emociones vividas, entre ellas las de alegría, temor, amor y otras (LeDoux, in *The Jossey-Bass Reader on The Brain and Learning*, 2008)¹⁴².

La base biológica diferenciada de las clases de memoria citadas, conlleva a la imposibilidad de transferencia de aprendizajes entre ellas. Esto implica, por ejemplo, que el razonamiento lógico no podría generar, por sí solo, un registro de memoria de un procedimiento real que no se ha ejercitado, pero esto no quiere decir que la persona no integre aprendizajes de distintas clases, como socializar emociones, mejorar la ejecución de ciertos procedimientos recordando episodios aleccionadores, etc.

En cambio, dentro de una clase dada de aprendizajes puede haber transferencia. Por ejemplo, una destreza adquirida en el uso de un instrumento particular puede ser transferida al uso de otro instrumento distinto, pero con funcionamiento similar. Igualmente, la correcta comprensión de una teoría puede facilitar la comprensión de otra teoría análoga.

Howard Gardner (1999)¹⁴³ destacó hace más de una década, su teoría de las inteligencias múltiples. En ella destaca las bases biológicas diferenciadas de aprendizajes de tipo matemático, lingüístico, musical, espacial, y otros.

Los autores de este artículo consideran que una de las razones que han incidido en la relativamente precaria capacidad universitaria para formular y respaldar debidamente perfiles de egreso pertinentes al actual medio laboral,

¹⁴⁰ Blakemore & Frith (2008). *Op. cit.*

¹⁴¹ *Ibidem.*

¹⁴² La Deux J. Remembrance of Emotions part in the Jossey-Bass Reader on The Brain and Learning. 2008. Págs 151 a 182.

¹⁴³ Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books. New York.

es el no haber aquilatado en todas sus implicancias la naturaleza del aprendizaje, visto desde la perspectiva neurobiológica.

Perspectiva sociopsicológica

En esta sección se mencionarán dos corrientes de pensamiento educativo de amplia difusión internacional, desde una perspectiva de tipo cultural y psicoeducacional, aun considerando sus diferencias temporales.

El primer referente corresponde al llamado Informe Delors (UNESCO en 1996)¹⁴⁴, donde se plantea que la educación de las personas debería orientarse a cuatro ámbitos:

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Las anteriores clases de aprendizaje han sido y son ampliamente utilizadas en la formulación de perfiles de egreso actuales en la educación superior. En ellas se reconocen cuatro clases de aprendizaje vistas en una perspectiva socioeducativa.

En segundo lugar, está la tradición psicológica occidental, en la cual se distinguen, básicamente, tres dominios o ámbitos de desarrollo de las personas. Estos son:

- *El dominio cognitivo*, o racional.
- *El dominio afectivo*, o de los sentimientos y emociones.
- *El dominio psicomotriz*, o de los procesos en que la motricidad es esencial.

El uso de esos dominios en educación ha sido tradicional, particularmente en los niveles iniciales de formación de las personas.

Las dos corrientes formativas mencionadas tienen distintos orígenes conceptuales, sin embargo, con diferentes fundamentos, distinguen tipos de aprendizaje que ameritan atención diferenciada. El enfoque psicológico correlaciona estrechamente con el conocimiento neurobiológico. Se puede decir que ambas fuentes de información indican cómo funcionan las personas, destacando ámbitos de aprendizaje biológica y psicológicamente diferentes. Por otra parte, los planteamientos del Informe Delors se enfocan a lo que sería una formación deseable para el desarrollo de las personas y para su inserción en el mundo laboral y en la sociedad en general.

¹⁴⁴ UNESCO (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. UNESCO.

Perspectiva de la Psicología Cognitiva

La Psicología Cognitiva, desarrollada a partir de la segunda mitad del siglo XX, ha permitido documentar ciertos aspectos del aprendizaje altamente relevantes en la formación profesional y general. Algunos se incluyen en esta sección, por su complementariedad a los antecedentes ya presentados.

Conocimiento implícito (o tácito)

Las personas cuando aprenden, en cualquier dominio o ámbito, aprenden en parte conscientemente, y en parte inconscientemente. Ese aprendizaje inconsciente es el denominado “implícito” (Sternberg & Horvath, 1999)¹⁴⁵. Este es un fenómeno ampliamente documentado y no difícil de verificar por la propia experiencia. En contextos complejos, donde quien aprende interactúa con otros y con variados medios, recoge aprendizajes que la mente no alcanza a registrar conscientemente.

El aprendizaje implícito, según se ha demostrado (Litman & Reber, en Holyoak & Morrison, 2005)¹⁴⁶, es parte importante del conocimiento profesional. Solo se puede adquirir con la práctica de las tareas profesionales mismas. Por tanto, este tipo de conocimiento es aún más difícil, si no imposible de lograr solo con estudiar aspectos teóricos de procedimientos o tareas aplicadas.

Conocimiento experto

Otro ámbito de estudio de la Psicología Cognitiva, es el de las formas de razonar que distinguen a expertos de novatos. Esas diferencias han sido correlacionadas con sustratos neurobiológicos (Sternberg & Horvath, 1999)¹⁴⁷. Para fines del presente artículo, cabe mencionar que el razonamiento experto presenta características comunes en diversos ámbitos en que ha sido estudiado. Son elementos comunes del pensamiento experto el conocimiento de casos y reconocimiento de patrones, el uso de reglas generales, la eficiencia en el uso de los procesos mentales y la utilización de la metacognición.

Tanto el conocimiento implícito como el razonamiento experto difícilmente se pueden lograr por transferencia de aprendizajes conceptuales, y apuntan a la necesidad de práctica, de aplicación del conocimiento en contextos de relevancia profesional.

Como corolario de esta sección, se puede señalar que hay numerosos fundamentos, con tradiciones e historias diferentes, que demuestran que existen

¹⁴⁵ Sternberg & Horvath (1999). *Op. cit.*

¹⁴⁶ Holyoak, Keith & Morrison, Robert (eds.). (2005). *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge University Press.

¹⁴⁷ Sternberg & Horvath (1999). *Op. cit.*

distintos tipos de aprendizaje que no son fácilmente adquiribles fuera del contexto natural en que ellos se dan. De las perspectivas exploradas resulta, a juicio de los autores, un escenario desafiante para los educadores universitarios. En ese contexto educativo es necesario conjugar el conocimiento disponible sobre la biología del aprendizaje, con los aprendizajes de relevancia profesional, los cuales integran diversos tipos de aprendizaje, y se espera que sean expresados en múltiples tipos de resultados.

ESCENARIO INTERNACIONAL

Esta sección analiza el estado actual de la formulación de perfiles de egreso a nivel internacional. El análisis se ha focalizado en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) y Europa continental del Norte.

Aspectos contextuales diferenciadores

La formulación de objetivos de aprendizajes terminales en las universidades no puede ignorar el contexto profesional en el cual ellas funcionan. En particular es atingente el proceso de habilitación profesional, proceso a través del cual los egresados adquieren un título o licencia que los habilita para ejercer como profesionales.

Entre Norteamérica y Europa existe una diferencia sustancial respecto a la formulación de perfiles de egreso. En Norteamérica prima una tradición donde la habilitación profesional la entregan organismos distintos de aquellas instituciones que imparten la formación. Esta se expresa, en general, en grados académicos. Las licencias profesionales se otorgan a quienes, junto a la formación requerida, demuestran tener las competencias profesionales correspondientes, las cuales son evaluadas en función de la práctica adquirida y de exámenes especiales, según el caso. De acuerdo a esto, en Norteamérica el concepto de “competencia” propiamente tal se asocia a la habilitación profesional y no, en general, a perfiles de egreso. Estos suelen ser expresados en resultados de aprendizaje (*learning outcomes*) que pocas veces se denominan competencias.

En Europa continental, en contraste, las universidades entregan títulos habilitantes, no obstante que esta situación se esté revisando y tienda hacia un esquema similar al norteamericano. El sistema europeo es el que se utiliza en Latinoamérica, en particular en Chile, donde los títulos universitarios son habilitantes para ejercer una profesión determinada.

En países de Europa del Norte, tales como Bélgica, Holanda, Alemania, Suiza y Finlandia, se ha introducido la formación por competencias desde hace algunos años. En esos países, las universidades crecientemente han expresado los perfiles de egreso en términos de competencias, las cuales se certifican e informan junto con el correspondiente título profesional (Knust,

2009)¹⁴⁸. Los currículos se han orientado fuertemente a la formación profesional, dando lugar al trabajo aplicado de los estudiantes a través de proyectos, estudios de casos, diseños, resolución de problemas y otras actividades. La transformación de esos currículos ha sido muy significativa, eliminándose del todo las asignaturas en algunos casos. Así, los egresados cuentan con una habilitación profesional explícita inicial (Knust, 2009)¹⁴⁹.

Las competencias certificadas en carreras profesionales suelen ajustarse estrechamente al concepto de competencia profesional, y se relacionan con las tareas medulares que los egresados deberán realizar en el mundo laboral.

Factores que facilitan la estructuración de los currículos en términos de competencias en este contexto son, entre otros:

- Relación tradicional entre universidad-empresa.
- Sistemas productivos y de servicios nacionales fuertes, capaces tanto de expresar sus necesidades de profesionales, como de emplear a aquellos que tiene la formación deseada.
- Sólida base de conocimiento aportada por el sistema educativo escolar.
- Sistemas de gestión universitarios que permiten reorientar significativamente estilos docentes y uso de los recursos.

En otros países de Europa continental se utilizan enfoques de competencias que, a juicio de estos autores, distorsionan el concepto de “competencia”, por las múltiples acepciones otorgadas y, por otra parte, en esos casos los currículos suelen mantener la estructura tradicional de asignaturas.

Por otra parte, en Norteamérica se utilizan recurrentemente categorías de aprendizaje, tales como conocimiento, habilidades, habilidades profesionales y actitudes (ABET, 2010)¹⁵⁰. En general las instituciones que explicitan perfiles de egreso no establecen vínculos entre actividades formativas y categorías de aprendizaje y no las fundamentan en alguna base biológica, psicológica y/o educativa determinada.

En Europa del Norte, como se mencionó, hay una tendencia a utilizar la categoría de “competencia”. Para esta categoría se establecen procesos formativos explícitos. Tampoco en el contexto europeo se encuentran antecedentes que indiquen cómo se espera lograr sistemáticamente otros tipos de aprendizajes complejos y relevantes.

Tanto en Norteamérica como Europa, en las universidades hay una gran diversidad de formatos de perfil de egreso, situación reveladora de la ausencia de criterios de base científica para su formulación.

¹⁴⁸ Knust, R. (2009). *Seminario sobre Modelos de Formación por Competencias en Universidades Europeas*. 13 y 14 de enero. Universidad de Santiago de Chile.

¹⁴⁹ *Ibidem*

¹⁵⁰ Accreditation Board for Engineering and Technology-ABET (2010). *Criteria for Accrediting Engineering Programs*. Disponible en <http://www.abet.org/Linked%20Documents-UPDATE/Criteria%20and%20PP/E001%2010-11%20EAC%20Criteria%201-27-10.pdf>

En relación a Latinoamérica, la situación es similar a la chilena, la cual se aborda a continuación.

ESTADO DEL ARTE EN CHILE

La formulación estricta y generalizada de perfiles de egreso, como expresión de los propósitos de carreras y programas, y como guía efectiva para el diseño de planes de estudio, se inició en Chile en la década actual, esencialmente debido al programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior - MECESUP con sus componentes del fondo competitivo para el financiamiento de proyectos y de aseguramiento de la calidad (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2007; Comisión Nacional de Acreditación, 2012; Canales, De los Ríos y Letelier, 2008)¹⁵¹. Lo anterior se fundamenta en el examen de antecedentes institucionales nacionales. Esto no excluye que en algunas carreras de ciertas universidades y otras instituciones de educación superior se hayan realizado intentos de establecer perfiles de egreso bien formulados.

Los documentos disponibles revelan que las universidades formulan perfiles de egreso sin distinguir mayormente entre perfil de egreso y perfil de un profesional con experiencia, entre perfil de egreso y campo ocupacional, así como tampoco demuestran una preocupación por definir aprendizajes terminales evaluables.

Un referente de análisis objetivo es el conjunto de perfiles de egreso generados por la CNAP durante sus primeros años, los cuales fueron producidos por comités de académicos destacados, asociados a las distintas áreas disciplinarias, y con representación de las principales universidades del país. Estos factores permiten aseverar que dichos perfiles de egreso constituyen una buena representación del estado del arte nacional en la materia.

¹⁵¹ Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (2007) *Op. cit.*

Comisión Nacional de Acreditación, 2012. www.cnachile.cl

Canales, A., de los Ríos, D. & Letelier, M. (2008). *Comprendiendo la Implementación de Innovaciones Educativas Derivadas de Programas MECESUP y CNAP para Ciencia y Tecnología*. Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior. Universidad de Santiago de Chile.

Para este trabajo se analizaron en detalle diecisiete perfiles de egreso de las siguientes carreras:

Administración Pública	Ingeniería Forestal
Agronomía	Medicina
Arquitectura	Medicina Veterinaria
Contador Público y/o Contador Auditor	Obstetricia y Puericultura
Derecho	Odontología
Educación	Psicología
Enfermería	Química y Farmacia
Ingeniería	Técnico de nivel superior
Ingeniería Comercial	Tecnólogo Médico
Ingeniería del área Biológica	

Algunos resultados de análisis citados, sintéticamente expresados, son:

- En numerosos casos no se distingue entre perfiles de egreso y perfiles profesionales.
- Las categorizaciones de los aprendizajes son diversas. Cada carrera presenta una categoría propia:

Conocimientos	Capacidades
Comprensión	Destrezas
Aptitudes	Actitudes
Habilidades	Competencias

- El concepto de “competencia” es extensivamente utilizado, pero en general no se lo define, y se lo aplica indistintamente a los conocimientos, habilidades y actividades, entre otros.
- Los perfiles de egreso tienden a ser extensos e incluyen aprendizajes difícilmente alcanzables en la universidad.
- Los perfiles de egreso muestran ocasionalmente enunciados que no corresponden a aprendizajes propiamente tales, sino más bien a funciones que los egresados deberían desempeñar en el medio laboral.

Concepto de competencia

Las orientaciones oficiales, ya expresadas, han apremiado a las universidades para formular currículos basados en competencias. Estos autores entienden que esa política apunta a hacer más pertinente la formación universitaria, acercándola más al mundo laboral, el cual es el que debe proveer los antecedentes que permitirían formular apropiadamente las competencias de egreso deseables.

Bajo el supuesto que el concepto de competencia es relativamente unívoco, se dio paso a una serie de asistencias técnicas y pasantías internacionales enfocadas a crear experticia nacional. Esta situación se replica en otros países de la región, donde es usual escuchar a directivos universitarios expresar que en sus instituciones “*todas las carreras están por competencias*”.

A los autores les parece que una transformación de los currículos al enfoque de competencias solo tiene sentido si ello contribuye a mejorar la inserción laboral de los egresados.

Es evidente que las condiciones bajo las cuales operan los currículos por competencias en Europa del Norte son difíciles de replicar en Chile. Interfieren variables del sistema productivo y de la gestión universitaria. Esta última, a lo menos en las universidades del Consejo de Rectores, es altamente dependiente de la buena voluntad de los académicos, a quienes el sistema otorga gran autonomía e injerencia en las decisiones académicas.

La transformación curricular hacia el enfoque de competencias implica grandes cambios, esfuerzos y adaptación en el estamento académico y estudiantil, donde estos deben tener los medios, espacios y orientaciones necesarias para trabajar en proyectos o trabajos prácticos. Lo anterior ha llevado a un lamentable escenario donde la gran mayoría de las IES nacionales han utilizado lo que aquí se denomina como pseudoenfoque de competencias, con las siguientes características:

- Los perfiles de egreso se expresan en una profusa lista de “competencias” que incluye diversas categorías de aprendizaje, y que en muchos casos no corresponden al concepto canónico internacional de competencia laboral.
- Los currículos se mantienen en el formato de asignaturas, las cuales son “reformuladas por competencias”, donde no necesariamente cambia el estilo clásico de enseñanza centrado en el docente.
- Se incorporan diversas variantes de competencias, en adición a las del perfil de egreso. Suelen aparecer, por ejemplo, competencias del nivel, competencias básicas, competencias de la asignatura, competencias del ser, competencias del saber y otras.
- Es posible que se utilice un concepto de “módulo”, como unidad de enseñanza-aprendizaje supuestamente distinta de las asignaturas, y dirigida al logro de competencias, en una concepción no canónica, sino muy similar a la de las asignaturas.

El escenario descrito es muy general, y alcanza a las universidades más prestigiosas del país. Esto dificulta el avance hacia una cultura nacional de diseño curricular basado en aseguramiento de la calidad. De acuerdo a este, se espera que los perfiles de egreso sean laboralmente pertinentes, que los aprendizajes se denominen de acuerdo a su real naturaleza, y que todos sus componentes sean demostrables y evaluados.

La cita que al inicio de este artículo se hace de la memoria de la CNAP corrobora, en general, la situación comentada.

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

El CICES de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), se creó en 1991, con una historia previa de aproximadamente cinco años como Programa de Investigación del Proceso Educativo en Ingeniería - PIPEI. Dicho programa contribuyó a diseñar el currículo de las entonces dieciocho carreras de la Facultad de Ingeniería de la Universidad, a partir de la definición de perfiles de egreso. Estos se estudiaron durante dos años en un equipo interdisciplinar integrado por educadores, psicólogos, filósofos e ingenieros. Dicho perfil de egreso se expresó en un formato que distinguía tres tipos de aprendizajes: habilidades, destrezas y actitudes.

La experiencia institucional del Centro ha permitido conocer, desde lo que se podría entender como un estudio de caso, la evolución de la cultura institucional en materias curriculares. Conocimiento del medio nacional a través de asesorías y otros contactos, hacen ver que dicha evolución es parte de una evolución global, lo cual se cree justifica la inclusión de la presente sección. Se describe brevemente la experiencia USACH en formulación de perfiles de egreso y revisión curricular, y a continuación se expresan algunas reflexiones que podrían ser de interés general.

El Modelo Educativo de la Universidad de Santiago de Chile

En vista de las demandas educativas cambiantes internas y externas y los procesos de acreditación institucional, la Universidad se propuso revisar su Proyecto Educativo creado en el 2005 con el fin de actualizar las orientaciones ahí declaradas, enfatizando en el aseguramiento de la calidad de los procesos docentes, generándose una segunda versión de dicho proyecto denominada Modelo Educativo Institucional - MEI, vigente desde el año 2007 (USACH 2007)¹⁵². Este Modelo expresa la concepción en torno a la formación de pre y postgrado. Refleja además, el sello educativo que se desea plasmar en los profesionales y las aspiraciones y valores que orientan la labor académica, constituyéndose en una guía para la actividad docente, la planificación curricular, la creación de nuevas carreras, la revisión de mallas curriculares y la definición de perfiles de egreso.

En el marco del aseguramiento de la calidad como proceso primordial de todo el quehacer universitario, uno de los aspectos prioritarios del Modelo en pos del cumplimiento de los compromisos ahí declarados, dice relación con que los currículos de las carreras y programas deben definir el perfil de egreso correspondiente, entendido como el conjunto de capacidades y atributos, debidamente especificados, que los alumnos deben haber logrado al término de los estudios, y que los habilitan para insertarse exitosamente en el medio laboral o académico.

¹⁵² Universidad de Santiago de Chile (2007). *Modelo Educativo Institucional*. Vicerrectoría Académica-Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior.

En este contexto, la Universidad ha optado por reconocer la existencia de distintos tipos de aprendizaje. Estos aprendizajes están asociados a la adquisición de conocimientos; habilidades - destrezas profesionales; competencias (generales y específicas); y atributos de tipo actitudinal - valórico, los que para la Universidad, dan cuenta de la variedad y riqueza de los resultados de aprendizaje que efectivamente alcanzan los egresados al finalizar el proceso formativo.

Lo anterior ha quedado concretamente establecido en el Modelo Educativo mediante la especificación de un formato para el diseño de perfiles de egreso de carreras y programas. Este formato integra la siguiente clasificación:

- *Conocimientos*: Son las principales áreas de conocimiento científico básico, científico aplicado y profesional que caracterizan a cada carrera o programa, sobre las cuales se forman las habilidades, destrezas y competencias.
- *Habilidades y Destrezas Profesionales*: Las habilidades profesionales corresponden a las capacidades para hacer representaciones mentales y operar efectivamente con ellas en materias relevantes a determinada profesión, tales como pensamiento sistémico, abordaje de problemas y expresión escrita, entre otras. Las destrezas profesionales son capacidades equivalentes en el dominio psicomotriz (uso de instrumentos, recolección de especímenes y otras).
- *Competencias*: Son capacidades complejas, que integran conocimiento, habilidades, destrezas y atributos personales, y que se expresan en la realización de tareas, actividades o actuaciones que cumplen estándares preestablecidos de efectividad. Las competencias de egreso tienen un rol esencial en la inserción laboral de los egresados cuando las tareas, actividades o actuaciones corresponden a las demandas del mundo laboral para profesionales o graduados que se inician en aquel.
- *Actitudes y Valores*: Involucran conductas permanentes, respaldadas por valores personales deseables en los estudiantes para un mejor desempeño social en su entorno laboral.

La filosofía que ha guiado la definición del formato de perfil de egreso elegido considera el principio de denominar los aprendizajes de acuerdo a su naturaleza (una “habilidad profesional” no es lo mismo que una “competencia”) y de declarar competencias solamente cuando se las puede justificar laboral y curricularmente. En esta etapa de avance del MEI, la Universidad acepta que se formulen perfiles de egreso que no incluyan competencias, si ello se ajusta a lo viable. Complementariamente, es un formato que integra las tradiciones norteamericana y la europea.

El concepto de “habilidad profesional” es ampliamente utilizado en Norteamérica y puede entenderse como una capacidad necesaria para una inserción laboral exitosa que no cumple todos los requisitos de una competencia. Puede lograrse como una suma de aprendizajes acumulativos a través de un plan de estudios tradicional. Ejemplos típicos son comunicación efectiva en español o formulación de proyectos de especialidad. Es posible lograr una ha-

bilidad profesional como la primera indicada, sin que ella haya sido evaluada como tal y contrastada con algún estándar establecido al término de una carrera. Es verificable por otra parte, a través de entrevistas o tests. Típicamente en el certificado de egreso de un alumno aparecerán las notas logradas, en las asignaturas, pero no una nota o certificación de la habilidad de “comunicación efectiva en español”. En contraste, una competencia debe tener un itinerario curricular explícito y graduado, debe ser evaluada como tal a través de estándares, y debe aparecer en el certificado de egreso como lograda.

El Modelo Educativo Institucional expresa que el logro de los aprendizajes asociados al perfil de egreso de una carrera o programa implica un compromiso de alta relevancia, que debe expresarse en una apropiada estructura curricular de soporte, en metodologías didácticas consistentes, en la disponibilidad de los recursos docentes requeridos y en una organización y gestión efectiva del proceso docente.

La experiencia en esta institución en desarrollo curricular ha mostrado que la definición de resultados de aprendizaje esperados enfrenta dificultades adicionales a las analizadas hasta aquí. Un estudiante realiza típicamente sus estudios universitarios en un período de cinco a seis años (para otras IES ese período puede ser menor). Ingresa a estudiar usualmente a los 18 años, de modo que, al egresar de su carrera, el período de vida universitaria representa del orden de un cuarto de la longitud de su vida total. En ese período el/la estudiante se desarrolla biológica, cognitiva y afectivamente acumulando diversas experiencias intra y extrauniversitarias, lo que implica un desarrollo personal multidimensional que, en gran medida, no es conocido, ni programado y menos evaluado por las instituciones educativas. Por ejemplo, un estudiante aprende que el español no es un idioma bien definido, pues al viajar en sus vacaciones a Bolivia, Argentina y México, constata que hay múltiples matices nacionales diferenciados. Ese aprendizaje es valioso para un desempeño profesional internacional, no siendo, en general, producto del currículo formal de su carrera.

Como consecuencia de la anterior constatación, se ha definido el concepto de “currículo complementario” (Manual de Diseño y Revisión Curricular USACH, 2007)¹⁵³, al cual se asocian cuatro tipos de aprendizajes relevantes no programados: (a) aquellos que emergen del currículo más allá de las demandas formales de este, (b) aquellos que resultan de la interacción del estudiante con la universidad fuera de la actividad curricular formal, (c) aquellos que se dan por la interacción del estudiante con la sociedad externa a la universidad y (d) aquellos que son propios de la evolución biocognitivo-afectiva.

¹⁵³ Universidad de Santiago de Chile (2007). *Manual de Diseño y Revisión Curricular USACH*. Vicerrectoría Académica - Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior.

Lecciones acumuladas

La gestión curricular interna, a lo largo de décadas, ha evidenciado algunos factores que dificultan o condicionan el cambio curricular. Ellos se puntualizan a continuación, considerando solamente aquellos que se estiman son de ocurrencia general en el sistema universitario nacional.

- Las políticas educativas nacionales han inducido a un relativo desorden conceptual en relación a los perfiles de egreso, debido a la confluencia de expertos de distintas latitudes con enfoques diferentes. Ordenar esta situación implica un desgaste institucional extra.
- Hay consenso respecto a la relevancia de la formación por competencias, que esta solo tiene sentido si se aplica efectivamente, que aplicarlo de esa forma conlleva esfuerzos significativos, que requiere un tiempo de aplicación mayor al previsto por las políticas oficiales, y que es posible formular perfiles de egreso en un formato que no incluye competencias, pero que contempla otros resultados de aprendizaje cuyo logro efectivo y verificado puede constituir un gran avance.
- En su mayoría los académicos a cargo de las carreras no están interesados en la gestión curricular, como en la realización de la docencia, la investigación o la asistencia técnica. Al parecer estiman que ese esfuerzo no es valorado debidamente y por tanto, la articulación con el postgrado resulta aún más difícil.
- El diseño curricular es conceptualmente complejo y suele no constituir parte de la experticia de los académicos. Es materia especializada, en evolución y requiere bastante esfuerzo y tiempo para adquirir competencia en su aplicación. Diplomados, talleres y pasantías no bastan para suplir esa deficiencia.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Varias fuerzas sociales relevantes inciden en las IES que, entre otros efectos, destacan la necesidad de expresar la formación profesional en términos de resultados de aprendizaje laboralmente pertinentes y respaldados efectivamente por las instituciones. Algunas de esas fuerzas son la universal convicción de que la educación es un factor primordial de desarrollo, el creciente conocimiento sobre los tipos de capacidades y atributos esperados de los profesionales, la tendencia internacional a certificar competencias explícitamente definidas y los requerimientos de las agencias aseguradoras de la calidad de la Educación Superior. Debe destacarse que la ley 20.129, que da origen al actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, establece en uno de sus artículos transitorios la obligación del Ministerio de Educación de estudiar procesos de habilitación profesional. Esos procesos en los países en que ya existen normalmente se asocian a la certificación de determinadas competencias y experiencia laboral.

El análisis de la historia conocida de la formulación de objetivos de aprendizaje, indica que la formulación de perfiles de egreso, en una perspectiva de aseguramiento de la calidad efectivo, es materia reciente, posible de remontar a los años 90.

A juicio de estos autores ha faltado conocimiento científico que facilite el proceso de formulación de perfiles de egreso, particularmente universitarios. Ese conocimiento, en parte, es aportado en el presente por la Neurobiología, Neuropsicología y Psicología Cognitiva, y otras ciencias atingentes. Las bases biológicas del aprendizaje constituyen un referente esencial para una adecuada definición de aprendizajes de pertinencia profesional.

Las revisiones aquí presentadas sobre el estado del arte en la formulación de perfiles de egreso, indican que aún faltan etapas que cubrir para hacer de estos un recurso educativo fundamental. Todavía predomina un proceso educativo enfocado a aportar conocimientos a los educandos, sin tener suficiente claridad sobre el resultado final de esa formación.

Algunos factores que dificultan el tránsito hacia procesos educativos mejor diseñados, implementados, evaluados y retroalimentados, ya citados anteriormente, son:

- El tradicional alejamiento de las universidades del contexto laboral. Cabe recordar, en relación a este factor, que las universidades suelen estar pobladas por personas que optaron por dedicarse a la docencia e investigación, en contraste a aquellas que prefieren el mundo empresarial.
- Las formas típicas de gobierno y gestión universitarias, que dan gran autonomía a los académicos, suponen a estos capaces, además de hacer docencia e investigación, de hacer diseño curricular, implementar proyectos institucionales, diseñar políticas institucionales, dirigir unidades académicas, etc. En el caso del diseño curricular se aprecia claramente que los académicos, en general, no cuentan con las competencias que las actuales demandas de pertinencia educativa conllevan.
- La complejidad intrínseca que implica generar cambios curriculares con enfoque de perfiles de egreso verificables. La pertinencia laboral de esos perfiles plantea desafíos de gestión general, y de gestión de la innovación en particular, que han puesto en jaque a la mayoría de las IES. Los cambios que actualmente se esperan implican decisiones, modelos, estrategias, generación de recursos y de nuevas competencias educativas, que no es posible que los académicos aborden sin apoyo institucional sistémico. Se requieren cambios estructurales de gestión, que implican formular e implementar proyectos de desarrollo institucional integradamente, crear capacidades de real aseguramiento de la calidad y de apoyo pedagógico permanente, entre otros.
- La cultura universitaria, que tiende a favorecer y a premiar más la investigación y generación de recursos vía asistencia técnica, que la innovación docente. Aún en el presente, las carreras académicas de muchas universidades siguen privilegiando los grados académicos, la

investigación y la docencia de postgrado como elementos de ascenso y prestigio en el ámbito académico.

- El gran desafío científico asociado a la formulación, inducción y evaluación de aprendizajes complejos e integrados tales como habilidades profesionales y competencias. Dichos aprendizajes pueden concebirse de múltiples formas, a la vez que los costos y tiempos necesarios para verificar la validez de las decisiones en este campo dificultan en alto grado reducir las incertidumbres a niveles aceptables.

Hasta aquí se ha buscado, en lo principal, caracterizar el desafío de formular y lograr perfiles de egreso en carreras y programas dentro de las actuales demandas sociales y políticas. Dado que la solución al problema aquí analizado, si existe, es de larga exploración y que requiere de aprendizajes institucionales y nacionales, los autores consideran su deber, a lo menos, plantear algunas sugerencias. Estas son consecuencias del análisis aquí presentado, complementadas con antecedentes de las actuales políticas nacionales de Educación Superior y del conocimiento directo de los avances que en la materia hacen las universidades, el Consejo de Rectores y otras IES, experiencia obtenida a través de las actividades del CICES. Ellas son:

- Instalar capacidades institucionales profesionales para dirigir procesos de innovación docente. Esto implica experticia curricular multidisciplinaria, capacitación de profesores y evaluación de aprendizajes complejos, entre otros.
- Generar un modelo educativo institucional orientador que establezca definiciones, lenguaje común, formatos y criterios a aplicar en relación al proceso educativo.
- Propender a instalar un sistema de aseguramiento de la calidad que, en relación a la docencia, facilite la evaluación, acreditación, monitoreo del mejoramiento continuo y el aprendizaje institucional.
- Establecer sistemas efectivos y permanentes de vinculación con egresados, empleadores y contexto laboral en general, con el fin de obtener retroalimentación pertinente al proceso educativo.
- Utilizar como principal referente a nivel de objetivos de una carrera, el perfil de egreso, más que un compromiso formal con la formación por competencias. Estas son solo un conjunto de posibles componentes de un perfil de egreso. Existen otros componentes que, para algunas carreras o instituciones pueden ser más pertinentes.
- Crear recursos y soportes institucionales que faciliten el logro de aprendizajes que, como los de acercamiento al mundo profesional y los actitudinales, suelen plantear demandas de recursos y gestión que exceden las capacidades de muchas carreras y programas.
- Considerar la alternativa de diferenciarse mediante el compromiso de hacer muy bien lo medular de una carrera, más que aspirar a desarrollar capacidades o atributos distintos. Particularmente en los casos donde se inicia un diseño de perfiles de egreso realista.

- Instalar una capacidad institucional sistémica para implementar innovaciones mayores que, como las que se requieren en docencia, necesitan alineamientos en las decisiones, políticas, normativas y asignación de recursos que en las universidades no se manejan con la suficiente coordinación.
- Aplicar un sistema de evaluación de desempeño académico que incentive en los profesores el perfeccionamiento pedagógico, la innovación y el logro de las competencias docentes que el respectivo modelo educativo institucional hace necesarias.
- Utilizar un criterio de realismo responsable al plantear nuevos perfiles de egreso y currículos, lo cual implica evaluar las capacidades efectivas de innovación existentes, considerando las características del cuerpo académico y de los alumnos, así como los recursos disponibles o potencialmente accesibles, y las capacidades de gestión.
- Diseñar y aplicar proyectos pilotos para innovaciones curriculares que impliquen cambios de mayor magnitud. Es necesario conocer a escala piloto las implicancias de ciertas innovaciones antes de traspassarlas a escala institucional.
- Considerar un estudio de lo que en este artículo se ha denominado currículo complementario, o conjunto de aprendizajes relevantes que, en los alumnos, ocurren al margen de los currículos formales.
- Fomentar la investigación en educación en las distintas áreas disciplinarias. Esta es, actualmente, indispensable para generar conocimiento que respalde las innovaciones curriculares y didácticas. Tópicos como aprendizaje disciplinario, evaluación, cultura institucional, éxito o fracaso académico son, entre otros, aspectos que requieren de prolongada exploración dentro del marco educativo que cada institución otorga.
- Buscar alinear, hasta donde sea posible, la investigación disciplinaria que se realiza en la universidad con la calidad de la docencia, buscando explotar a lo menos, la rigurosidad metodológica, creatividad, curiosidad y pensamiento crítico que la investigación desarrolla.
- Incorporar a la carrera académica de la institución una apropiada valoración de las capacidades que desarrollen y de las realizaciones que aporten los profesores en el ámbito del desempeño docente.

Finalmente, los autores concluyen con una sugerencia adicional, directamente relacionada con el tema aquí abordado. Ella destaca los principales resultados de aprendizaje transversalmente valorados, a nivel de perfiles de egreso, en el mundo laboral. Ellos son:

- Adquisición de conocimiento teórico y profesional, base de una actuación profesional exitosa. Esto implica dominio conceptual, uso de lógicas especializadas, capacidad crítica, uso efectivo de criterios de validez, entre otros.

- Actuación profesional efectiva, que implica tomar decisiones, resolver problemas, asesorar, formular e implementar proyectos, hacer estudios, negociar, etc.
- Desarrollo valórico-actitudinal, expresado en comportamiento responsable, proactivo y tolerante, a lo menos.
- Capacidad de autogestión, o capacidad de manejar armónicamente las demandas del trabajo, las responsabilidades sociales y los intereses y necesidades personales.



MARCO CONCEPTUAL E INSTITUCIONAL PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENAS¹⁵⁴

CARMEN PAZ TAPIA*¹⁵⁵

RODRIGO DEL VALLE*

MÓNICA KAEICHELE*

CLAUDIO ESCOBEDO*

El foco del libro en el que se publica el presente artículo es la transición y articulación entre el pregrado y el postgrado. Como es evidente, su desarrollo ocurre en el marco de los nuevos contextos y desafíos que la educación superior experimenta, tanto en Chile como a nivel latinoamericano (Jiménez, Lagos & Durán, 2011¹⁵⁶; Brunner&Hurtado, 2011¹⁵⁷).

Entre otras cosas, como se argumentará en este trabajo, estos desafíos han puesto sobre la mesa la necesidad imperiosa y ética de considerar el desarrollo de la educación superior desde la mirada del *Aprendizaje a lo Largo de la Vida, o LLL¹⁵⁸ por la sigla en inglés de LifeLong Learning* (Delors, 1996)¹⁵⁹.

¹⁵⁴ Artículo desarrollado en el contexto del proyecto *TransatlanticLifelong Learning: RebalancingRelations*, financiado en el marco del Programa ALFA III de la Dirección General Desarrollo y Cooperación - EuropAid. Contrato n° DCI-ALA/19.09.01/10/21526/245-361/ALFA III (2010) 37. Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Sus contenidos son de responsabilidad de los autores y no pueden ser considerados como reflejo de la visión de la Unión Europea.

^{155*} Carmen Paz Tapia, Académica Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco; Rodrigo del Valle, Vicedecano de Investigación, Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco; Mónica Kaechele, Vicedecana de Extensión y Vínculo, Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco; Claudio Escobedo, Director Carrera de Ciencia Política, Universidad Católica de Temuco. Se agradece también la colaboración de Ivo Tejada de la consultora Verde - Educación Superior.

¹⁵⁶ Jiménez M., Lagos, F. & Durand, F. (2011) Propuestas para la Educación Superior Chilena, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias. Aequalis - Inacap, Santiago, Chile.

¹⁵⁷ Brunner, J. J., & Hurtado, R. F. (Eds.). (2011). Educación Superior en Iberoamérica - informe 2011 (Primera ed.). Santiago: CINDA.

¹⁵⁸ A pesar de corresponder al inglés, en el presente artículo se utiliza la sigla LLL para referirse al aprendizaje a lo largo de la vida, dado su uso extendido y la connotación e importancia que ha adquirido en la literatura especializada.

¹⁵⁹ Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.

Al mismo tiempo, el paulatino posicionamiento de este concepto de carácter transversal, presenta profundos desafíos que están contribuyendo al cambio y desarrollo de la educación superior.

Es en este contexto, que el presente artículo busca aportar primero con un marco conceptual general para el LLL, y segundo con una revisión específica del marco institucional existente para el desarrollo del LLL en la educación superior chilena. Se espera de este modo contribuir a la creación de una política de aprendizaje permanente, mejorando la conciencia acerca del rol de la universidad, y de las instituciones de educación superior en general, como actores formativos a lo largo de la vida de las personas.

EL SISTEMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE: UNA REVISIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

El aprendizaje a lo largo de la vida

Como consecuencia de los esfuerzos conjuntos de la OCDE, la UNESCO y el Consejo Europeo, a mediados de los setenta surge el concepto de Aprendizaje a lo Largo de la Vida o Life Long Learning (LLL), como estrategia educativa que buscaba incorporar nuevas dimensiones al campo de la educación, actualizando nociones clásicas asociadas a esta, lo cual permitiría enfrentar las nuevas exigencias derivadas del ritmo de desarrollo de la sociedad occidental.

En su tiempo el LLL constituyó una respuesta a la “anomalía” existente, en tanto las oportunidades educativas formales estaban limitadas a fases tempranas de la vida, introduciendo así la idea de que las personas pueden aprender durante todo su ciclo vital, lo que significó la necesidad de otorgar más oportunidades a quienes no habían tenido la oportunidad de ser beneficiados con educación en su infancia y juventud. Además, significó reflexionar y resignificar lo que se entendía por aprendizaje al considerarlo un elemento fundamental y transversal al desarrollo de las personas durante toda su vida (CEDEFOP, 2005¹⁶⁰; Tello, 2006¹⁶¹; García & Olmos, 1999¹⁶²).

Con el paso de los años, producto del debate y la reflexión que se ha llevado a cabo, el concepto se ha ido transformando. Actualmente la OECD

¹⁶⁰ CEDEFOP (2005). *The Learning Continuity: European Inventory on Validating Non-formal and Informal Learning*. National Policies and Practices in Validating Non-formal and Informal Learning. Luxembourg: CEDEFOP Panorama Series 117.

¹⁶¹ Tello, C. (2006). *Formación Permanente de Educadores. Desafíos Latinoamericanos*. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 13 (1).

¹⁶² García, J. & Olmos, C. (1999). *El marco institucional de la formación continua en España y la UE*. *Revista Complutense de Educación*. 10(1), 257-286.

(2007¹⁶³; 2004¹⁶⁴) considera que la conceptualización de la LLL no solo significa la educación de adultos, sino que también engloba todas aquellas instancias de aprendizajes, formales e informales, desde la infancia a la vejez. Por lo tanto, se trata de un concepto bastante complejo, de amplia difusión y de múltiples interpretaciones (Parellada, Sáez, Sanromá & Torres, 1999)¹⁶⁵.

De este modo, en un intento por lograr una mayor precisión del concepto, la OECD (2007)¹⁶⁶ identifica cuatro aspectos claves. En primer lugar, la conceptualización se caracteriza por una visión sistémica, de oferta y demanda, que considera todas las formas de aprendizaje, formal, no formal e informal, en el marco de un sistema de ciclo vital completo. En segundo lugar, se caracteriza por ser un giro hacia la centralidad del estudiante, en el cual la oferta existente debería converger y responder a las necesidades de este. En tercer lugar, el concepto debe incluir la motivación por aprender, lo cual ha requerido un desarrollo de la noción del “aprender a aprender”. Por último, el LLL implica necesariamente el reconocimiento de los múltiples objetivos de la educación tales como: desarrollo personal o cognitivo, impulso al conocimiento, desarrollo económico, social y cultural de un país, entre otros.

Como se puede observar, existen esfuerzos importantes por unificar el concepto de LLL de parte de distintos actores e institucionales relevantes en temas de desarrollo. Sin embargo, la falta de un consenso conceptual, sumado a que se trata de un modelo teórico relativamente nuevo, y considerando además la falta de datos e información, los que en su mayoría están circunscritos al aprendizaje y sus resultados en el contexto formal de la educación, ha provocado que el análisis de las experiencias de los países respecto a lineamientos y políticas orientadas a generar un LLL integrado resulte un proceso bastante complejo de llevar a cabo (Torres, 2002¹⁶⁷; Vega, 2011¹⁶⁸).

¹⁶³ OECD (2007). Qualification Systems: Bridges to Lifelong Learning. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/38465471.pdf>

¹⁶⁴ OECD (2004). Policy Brief: Lifelong Learning.OECD Observer. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/29478789.pdf>

¹⁶⁵ Parellada, M., Sáez, F., Sanromá, E.& Torres, C. (1999). La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades. Civitas Ediciones, Madrid.

¹⁶⁶ OECD (2007). *Op. cit.*

¹⁶⁷ Torres, I. (2002). Nuevas profesiones y formación profesional. Revista del Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. 36, 45-60.

¹⁶⁸ Vega, T. (2011). La formación continua, en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información. Cuaderno N°1: TRABAJOMÁS.COM. Disponible en: <http://www.trabajomas.com/wp-content/uploads/2011/01/La-formacion-continua-en-la-sociedad-del-conocimiento-y-de-la-informacion%C3%B3n..pdf>

La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y su relación con el concepto de Formación Continua

El enfoque del LLL surge como respuesta a la necesidad de generar nuevas tipologías que den cuenta de las rápidas transformaciones de la sociedad actual. El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones, la globalización social, cultural, política y económica, la obsolescencia del conocimiento, la naturaleza flexible, cambiante y dinámica de las formas de trabajo y el mercado laboral, el avanzado estado de transición demográfica en varios países del mundo, entre otros, constituyen elementos que reflejan la necesidad de actualizar permanentemente los saberes y competencias a lo largo de la vida. De este modo, hay una demanda creciente por aumentar el umbral mínimo de competencias y de especializaciones, donde se suma la tendencia de puestos de trabajos menos prolongados en el tiempo que ha ocasionado que los individuos experimenten más desplazamientos laborales a lo largo de su vida. Reconocer la importancia, en este mundo globalizado y dinámico, de la inversión en educación y del aprendizaje permanente resulta fundamental para abordar la complejidad de los fenómenos descritos. Esto es explícito, por ejemplo, en informes como el realizado por la OIT (2000)¹⁶⁹ o en Van den Berghe (1998)¹⁷⁰.

En consecuencia, la formación y capacitación permanente, o más bien el “aprendizaje a lo largo de la vida” y “Formación Continua” pueden parecer sinónimos, y si bien se encuentran estrechamente relacionadas, existen diferencias importantes entre ambas expresiones. Mientras que el concepto de LLL representa una estrategia que busca reconocer explícitamente la capacidad de las personas para actualizar y diversificar sus conocimientos y habilidades a través del aprendizaje; el concepto de formación continua se desprende de la idea del LLL, situándose en el plano de la acción y llevando tal idea a un nivel práctico en el que los actores e instituciones son visibilizados al ser objeto de políticas y programas de naturaleza económico-social, y con objetivos específicos o determinados. En definitiva, si el LLL es el marco orientador, la formación continua es la política que se desarrolla en ese contexto (García, 2007¹⁷¹; OIT, 2009¹⁷²). En este sentido, semánticamente el concepto LLL representa una visión de mundo, en tanto concibe al ser humano como “sujeto de aprendizaje” en un contexto en que se reconoce que el progreso, en su sentido más amplio, requiere de acciones concretas. El aprendizaje sería entonces fuente

¹⁶⁹ OIT (2000). Report for discussion at the Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-first Century: The Changing Roles of Educational Personnel. ILO.

¹⁷⁰ Van den Berghe, W. (1998). Aplicación de las normas ISO a la enseñanza y la formación. *Revista Europea: Formación Profesional* 15, 21-30

¹⁷¹ García, R. (2007). Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participen de la formación continua. *Revista de Educación* (344), 309-331.

¹⁷² OIT (2009). Learning from the first qualifications frameworks. Skills and Employability Department. Employment Working Paper No. 45. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcm_041902.pdf

de beneficios personales y sociales, con lo que la noción de LLL funcionaría como marco o lineamiento orientador para el desarrollo. Lo transversal acá es la noción macro de que somos “sujetos de aprendizaje permanente”.

De acuerdo con Longworth y Davies (1997)¹⁷³ un proceso de LLL implica necesariamente la existencia de una oferta permanente de oportunidades y formas de aprendizaje (formación continua), que debiese corresponder con la demanda de todas aquellas personas que lo requieran. Idea que también destaca el reciente informe preparado por la Comisión de Formación Continua del Ministerio de Educación de España (2010)¹⁷⁴, lo que se suma a las ideas que resaltan el potencial de las tecnologías en los aprendizajes (Matar, 2003¹⁷⁵; Marcelo&Lavié, 1998¹⁷⁶).

Formación Continua y perspectivas de análisis

El análisis de la formación continua requiere de una visión amplia en cuanto a su conceptualización, mecanismos y actores involucrados en los distintos tipos de programas orientados a fomentar y actualizar competencias. Del mismo modo, que en el análisis del LLL ha sido objeto de debate y de múltiples interpretaciones, desde el momento que se comenzó a discutir sobre la importancia de ampliar las concepciones tradicionales referidas a la educación y el aprendizaje.

Leibowicz (1999)¹⁷⁷ hace un recorrido por el debate en torno a la formación continua, instalando el debate en torno a su concepto. En efecto, la autora plantea que la formación continua, comprendida en un sentido más amplio, es aquella que incorpora tanto el aprendizaje vinculado al trabajo como a la vida personal. Esta definición incorpora, por lo tanto, las prácticas de aprendizajes informales pero intencionales, y susceptibles de ser reconocidos si cuentan con certificación. Esta perspectiva se aleja, además, de la mirada que comprende la formación continua como un proceso estricto y formal (cursos, seminarios, etc.) e incluye las formas informales de aprendizaje asociadas a las necesidades individuales y profesionales orientadas a un mejor uso del tiempo libre (Pavié, 2011)¹⁷⁸.

¹⁷³ Longworth, N. & Davies K. (1997) *Lifelong Learning*, Routledge.

¹⁷⁴ Comisión de Formación Continua (2010). *La Formación Permanente y las Universidades Españolas*. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>

¹⁷⁵ Mata, F. (2003). La formación continua a través de Internet. *Revista Ensayos*.18, 285-292

¹⁷⁶ Marcelo, C.&Lavié, J.M. (1998). Formación y Nuevas Tecnologías. Posibilidades y condiciones de la Teleformación como espacio de aprendizaje. *Bordón*, 52(3), 385-405.

¹⁷⁷ Leibowicz, J. (1999). Ante el imperativo del aprendizaje permanente, estrategias de formación continua. Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). Disponible en: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/papel9.pdf

¹⁷⁸ Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.

Sin embargo, dentro de lo que define Leibowicz como sentido amplio en las concepciones de formación continua, existen una serie de definiciones que admiten particularidades en relación al contexto y enfoque en el que se formularon. Por ejemplo, según la FORCEM (1998)¹⁷⁹. –Fundación para la Formación Continua–, formación continua es el “conjunto de acciones formativas que desarrollen las empresas, los trabajadores o sus respectivas organizaciones, dirigidas tanto a la mejora de competencias y cualificaciones como a la recualificación de los trabajadores ocupados, que permitan compatibilizar la mayor competitividad de las empresas con la formación individual del trabajador”.

Entre los múltiples alcances del concepto, una de las grandes áreas al que se asocia es al mundo del trabajo desde una perspectiva de las competencias, en ese sentido, “la formación continua, en sus formas actuales, no adquiere toda su significación si no es en el marco de un mercado del trabajo basado en las competencias” (FORCEM, 2001)¹⁸⁰. El argumento que sustenta esto son los crecientes cambios en los sistemas productivos, los cuales plantean nuevas exigencias que cuestionan las políticas y concepciones tradicionales del aprendizaje y la formación de las personas. En el marco del LLL, la formación continua –concebida como fuente de adquisición y renovación de competencias– emerge como elemento esencial para dar respuesta a las transformaciones del mercado del trabajo (Falivene, Gurmendi & Silva, 2005)¹⁸¹.

En esta perspectiva, se define formación continua, entonces, como: “cualquier tipo de formación formal (reglada o no reglada) que las personas en edad de trabajar realicen después de un período de ruptura con la formación inicial” (Planas, 2001)¹⁸². Además, Knust y Hanft (2009)¹⁸³ plantean, en concordancia a lo establecido, que existen importantes divergencias respecto del concepto de formación continua asociado al sistema de educación superior. Al utilizar como referencia el término alemán de “wissenschaftliche Weiterbildung” (educación continua académica), los autores indican que en el ámbito internacional la educación continua está identificada con el aprendizaje en la educación superior.

¹⁷⁹ FORCEM (1998). II Acuerdos de formación continua. Pág. 13. Disponible en: http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/8357_2792792005184650.PDF.

¹⁸⁰ FORCEM (2001). Políticas y prácticas de la formación continua en el marco europeo. Pág. 17. Disponible en: http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/8885_8686200594819.pdf

¹⁸¹ Falivene, G.M., Gurmendi, M.L. & Silva, G.M. (2005). El e-learning como mecanismo articulador de procesos de gestión del conocimiento y formación continua en las organizaciones públicas. El caso del Sistema de Información Universitaria.CLAD / REDAPP / REIGAP. Disponible en: http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1212522161015_1418394775_11753/EI%20%20e-learning%20%20en%20las%20organizaciones%20publicas.pdf

¹⁸² Planas, J. (2001). Los usos individuales de la formación continua en una economía global: el caso español. En Políticas y prácticas de la formación continua en el marco europeo, de FORCEM. Madrid. Disponible en: http://www.fundaciontripartita.org/almacenV/publicaciones/documentos/8885_8686200594819.pdf

¹⁸³ Knust, M. & Hanft, A. (2009). Continuing Higher Education and Lifelong Learning. Springer.

Otro obstáculo considerado en el debate sobre formación continua desde la perspectiva de la educación superior es la opinión predominante de que esta implica una vuelta a un aprendizaje organizado luego de un período de actividad profesional. Con esto se restringe el concepto, además de hacerlo incompatible con la idea de LLL¹⁸⁴. Por esta razón se recomienda, con objeto de acercarse a las interpretaciones internacionales del término, hablar de “educación continua de nivel superior”, o bien de “LLL en instituciones de educación superior”.

Aprendizaje formal, no formal e informal

La necesidad de comprender, desarrollar y mejorar las instancias que fomenten y faciliten la formación continua, ha generado un proceso donde se busca reconocer todas las formas de aprendizaje que existen en la actualidad (y bajo la visión del LLL), particularmente las que se apartan de lo que tradicionalmente se ha entendido por aprendizaje formal. Esto ha hecho necesario el desarrollo de categorías de análisis que describan y delimiten qué se comprende exactamente por aprendizaje formal, no formal e informal. Contar con tipologías claras y rigurosas contribuye al ordenamiento conceptual y de la discusión sobre qué aprendizajes se reconocen como parte de las políticas de formación continua.

Sin embargo, las definiciones de lo que corresponde a la educación formal, no formal e informal varían según el contexto y momento en que se han formulado, presentando muchas variaciones locales y nacionales. De esta manera, con el propósito de facilitar la comunicación y los procesos entre los distintos países de la OECD, en su actividad orientada a reconocer el aprendizaje no formal e informal, Werquin(2007)¹⁸⁵ realizó un estudio técnico, orientado para uso oficial e interno de la organización, sobre estas conceptualizaciones. En la Tabla N°1 se presenta un cuadro con un recorrido temporal de los conceptos clave utilizados en la literatura especializada.

¹⁸⁴ Según el Memorándum de la UE. Commission of the European Communities: Memorandum on Lifelong Learning. Brussels, del 30 de octubre del 2000, p. 4 Disponible en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>

¹⁸⁵ Werquin, P. (2007). Terms, Concepts and Models for Analysing the Value of Recognition Programmes.OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/41834711.pdf>

TABLA 1.

CONCEPTOS CLAVE EN LAS DEFINICIONES DE EDUCACIÓN FORMAL,
NO FORMAL E INFORMAL.

Organismos / autores	Formal	Informal	No Formal
Coombs <i>et al.</i> (1973)	Educación Formal: en el sistema inicial de educación y capacitación.	Educación Informal: verdadero proceso de aprendizaje continuo, experiencia cotidiana (amigos, vecinos, etc.)	Educación no formal: es organizado pero fuera del sector formal. Sirve a una clientela identificable y tiene objetivos de aprendizaje.
ISCED (1997)	Educación Formal: en el sistema inicial de educación y capacitación, bajo los 20/25 años de edad.	Aprendizaje Informal: Intencional, pero menos organizado y estructurado.	Educación no formal: organizado y continuo; para todas las edades; dentro o fuera de instituciones educacionales; programa de educación para adultos (alfabetización, etc.).
EC (2000)	Aprendizaje Formal: en instituciones de educación y capacitación. Conducente a título/certificación.	Aprendizaje Informal: proviene de situaciones cotidianas, no es necesariamente intencional.	Aprendizaje no formal: paralelo al sistema dominante de educación; no es conducente a un título/certificación. Intencional.
EUROSTAT (2001 y 2006)¹	Toma la definición de ISCED (1997)	Aprendizaje Informal: intencional, menos organizado, menos estructurado que el aprendizaje formal.	Toma la definición de ISCED (1997)
CEDEFOP (2005)	Actividades de aprendizaje planificadas e intencionales.	Actividades de aprendizaje no planificadas y no intencionales.	Actividades planificadas e intencionales; no hay objetivos de aprendizaje.
OECD (2007a)	Aprendizaje Formal: en una institución de educación, centro de capacitación o en el lugar de trabajo.	Aprendizaje Informal: Proviene del trabajo diario o actividades familiares o de ocio. No organizado ni estructurado. No intencional.	Aprendizaje no formal: programado pero no evaluado. No es conducente a un título/certificación. Intencional.

Organismos / autores	Formal	Informal	No Formal
CEDEFOP (2008)	Aprendizaje Formal: en un colegio, centro de capacitación o lugar de trabajo.	Aprendizaje Informal: proviene del trabajo diario, la familia o actividades de ocio. No está organizado ni estructurado. No intencional.	Aprendizaje no formal: actividades planificadas; no hay objetivos de aprendizaje. Intencional.

En general, el aprendizaje formal lo define Coombs en el año 1973 como aquel que se desarrolla en el sistema inicial de educación y capacitación. Posteriormente, la UNESCO introduce la variable edad, estableciendo que ‘formal’ sería una educación que se da antes de los 20/25 años. Esto va a ser posteriormente eliminado con los planteamientos de la Comisión Europea (2000)¹⁸⁶, que lo define de una forma más amplia. Se introduce la noción de que este tipo de educación implica la adquisición de un título o diploma.

El 2005, el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Vocacional (CEDEFOP)¹⁸⁷ lo define como “actividades de aprendizaje planificadas e intencionales”. La esencia se mantiene cuando se reactualiza el año 2008: “*aprendizaje que toma lugar en un contexto organizado y estructurado (...), explícitamente designado como espacio de aprendizaje (en cuanto a objetivos, tiempo y recursos), es intencional y generalmente lleva a una certificación*”¹⁸⁸. Esta definición es heredera, a su vez de la definición que expone la OECD (2007)¹⁸⁹, que casi no difiere de la anterior.

La definición de aprendizaje informal parece ser bastante consensuada, dentro de todo, nunca es intencional, no posee objetivos de aprendizaje y nunca es organizada. Solamente la definición propuesta por EUROSTAT (2001)¹⁹⁰ discrepa absolutamente con la literatura al plantear que “*aprendizaje informal se define como intencional, pero es menos organizado y estructurado y puede incluir actividades de aprendizaje que toman lugar en la familia, el lugar de trabajo o la vida cotidiana de todas las personas*”. Incluso la definición pionera de Coombs *et al.* (1973)¹⁹¹ es más consistente con lo planteado en un co-

¹⁸⁶ Comisión Europea (2000) *op. cit.*

¹⁸⁷ CEDEFOP (2005) *op. cit.*

¹⁸⁸ CEDEFOP (2008). Terminology of European Education and Training Policy. Tissot P. (ed.) página 18. Forthcoming. Disponible en: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF

¹⁸⁹ OECD (2007) *Op. cit.*

¹⁹⁰ EUROSTAT (2002). Measuring Lifelong Learning, Task Force Report. Spyridon Pilos, Education and Training Statistics. Eurostat Working Papers. Population and Social Conditions. 14th CEIES Seminar: Measuring lifelong learning. Pág. 20. Disponible en: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/KS-PB-02-002/EN/KS-PB-02-002-EN.PDF

¹⁹¹ Coombs P.H., Prosser C. & Ahmed M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, New York: International Council for Educational Development. New York.

mienzo, a pesar de que utiliza el término “educación” en vez de “aprendizaje”, donde lo primero sugiere una vinculación al sistema educativo y por lo tanto se aleja de la esencia del proceso informal donde el aprendizaje representa más bien un proceso individual o personal.

La discusión en torno al aprendizaje no formal es por cierto la que levanta menos consenso a pesar de que varias definiciones coexisten. Se ha dicho (ISCED, 1997)¹⁹² que se trata de actividades que no pueden categorizarse estrictamente como educación formal; por ejemplo, podrían desarrollarse tanto dentro como fuera de instituciones educacionales. La Comisión Europea (2000)¹⁹³ habla de aprendizajes que se dan paralelos a la tendencia dominante de educación y capacitaciones, y que no lleva necesariamente a una certificación formal. En este sentido, la definición de Coombs *et al.* (1973)¹⁹⁴ parece más apropiada ya que no menciona explícitamente si implica o no la obtención de una certificación.

En resumen, a pesar de las diferencias, existe un grado importante de convergencia que hace posible la categorización propuesta en la Tabla 2 sobre los diversos elementos que se consideran como centrales a la hora de definir los diversos tipos de aprendizaje.

TABLA 2.
SÍNTESIS DE ELEMENTOS CLAVE CONSIDERADOS
PARA DEFINIR LOS TIPOS DE APRENDIZAJE.

	Organizado	Objetivos de aprendizaje	Intencionalidad	Duración	Conlleva certificación
Aprendizaje formal	Sí	Sí	Sí	Relativamente larga y/o full time	Casi siempre
Aprendizaje no formal	Sí o No	Sí y No	Sí y No	Relativamente corta, o part time	Por lo general no
Aprendizaje informal	No	No	No	Sin Información	No

¹⁹² ISCED (1997). International Standard Clasification of Education, *UNESCO*.UNESCO. Disponible en: http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/iscsed_1997.htm

¹⁹³ Comisión Europea 2000. *Op. cit.*

¹⁹⁴ Coombs *et al. op cit.*

En general, se ha entendido que el LLL se ha convertido en un concepto importante en los últimos años, cuyo auge ha tenido lugar sobre todo en Europa, específicamente en los programas y proyectos de la Comisión Europea. Betti & Giuseppe (2011)¹⁹⁵ destacan que es alrededor de este concepto que se está desarrollando el proyecto TRALL¹⁹⁶ en el marco del programa ALFA III de la mencionada Comisión Europea. Los objetivos del proyecto son los siguientes:

- “Contribuir a dar soporte a los Instituciones de Educación Superior (IES) en establecer políticas de Lifelong Learning, incrementando la sensibilidad acerca de los roles de las IES como actores formativos que encuentren las necesidades de la sociedad.
- Contribuir a proveer a la IES latinoamericanas para el diseño estratégico, la evaluación, la organización, implementación y promoción de curricula de Lifelong Learning en ámbitos públicos y privados” (Betti & Giuseppe, 2011)¹⁹⁷.

De acuerdo a Betti y Giuseppe (2011) el proyecto TRALL, partiendo del concepto de LLL busca establecer una red de vínculos académicos entre las universidades europeas y latinoamericanas con el fin de potenciar estas últimas en la definición de políticas y procesos relacionados con el propio LLL. Del mismo modo, para América Latina, los autores plantean que la definición de un rol de las IES en el continente y su relación con el LLL, en un marco del respeto a la diversidad y riqueza local, es la principal contribución de TRALL, en el diseño de estrategias y políticas a los desafíos globales que enfrentan las universidades en este siglo¹⁹⁸.

Así, el aprendizaje permanente desde la perspectiva de las IES asume necesariamente el carácter de aprendizaje formal, aunque los itinerarios formativos desarrollados incluyan, instancias de práctica en coordinación con entidades del mundo social y productivo y, por ende, asuman la generación de condiciones en las cuales se da el aprendizaje informal y no formal.

En síntesis, de este primer apartado se destaca que el término *Lifelong Learning*, traducido en general al español como “aprendizaje permanente” o “aprendizaje a lo largo de la vida”, ha sido conceptualizado de distintas maneras por diversos autores e instituciones en las últimas décadas. Sin embargo,

¹⁹⁵ Betti, M., & Giuseppe, I. P. (2011). Proyecto TRALL: una oportunidad para la reflexión y la construcción de perspectivas de Lifelong Learning en universidades latinoamericanas. *Tendencias Revista de la Universidad Blas Pascal*.5(10), 7-15.

¹⁹⁶ TransatlanticLifelong Learning: RebalancingRelations

¹⁹⁷ Betti, M. & Giuseppe, I. P. pp. *op. cit.* pág. 10

¹⁹⁸ Los autores dan cuenta también que en las últimas dos décadas, con la aparición del concepto de LLL, se ha mantenido un continuo y diferencia respecto de las experiencias formativas tradicionales como la llamada educación de adultos. Se destaca que al año 1949 la UNESCO inaugura la primera conferencia mundial sobre formación de adultos. La realización de este seminario se repitió a través del tiempo, incluso, al año 2009 se destaca la actividad realizada en “Brasil con la CONFINTA VI” (UNESCO, 2009; Citado en Betti & Giuseppe, 2011, p.2)

detrás estas, cabe destacar tres elementos en general presentes: a) el aprendizaje se da en contextos de educación formal, no formal e informal; b) el individuo es principal protagonista del proceso de formación continua, adquiriendo un potencial fundamental en la definición de su propio itinerario formativo y; c) la presencia de actores políticos, sociales, económicos y educacionales en la definición de necesidades formativas que respondan a las demandas existentes en el conjunto de la sociedad.

Análisis del marco institucional chileno

En esta sección se revisan los actores (o *stakeholders*) relevantes en el sistema de LLL en Chile, la función que cumplen, el rol que asumen en tanto partes que interactúan permanentemente, y la institucionalidad y financiamiento vigente. Esto considerará, como principales ejes de análisis lo público y privado, la oferta y demanda y posibles ordenamientos jerárquicos entre diversos actores.

Como se ha indicado anteriormente, desde la perspectiva teórica del LLL la persona (estudiante en el caso de un sistema formal), es su centro y sentido. En torno a este se articulan, o debieran articular los siguientes cinco actores que cuya institucionalidad en relación al LLL se analiza a continuación:

GRÁFICO 1.

ACTORES RELEVANTES PARA LA EDUCACIÓN PERMANENTE EN CHILE.



Estado

El rol del Estado en la formación continua distingue tres áreas principales: el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE)¹⁹⁹ como agencia para el apoyo de la capacitación; la creación de un sistema de certificación de competencias laborales; y la ejecución de políticas de carácter sectorial, que adquieren relevancia en áreas como la formación de profesores.

El SENCE

El SENCE, creado en 1976, constituye la principal entidad estatal para la regulación y financiamiento de la formación continua, bajo la forma de capacitación laboral. Dependiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, el objetivo del SENCE es contribuir a la generación de empleo y dinamización del mercado, como también el desarrollo del capital humano mediante la aplicación de políticas públicas de fomento y capacitaciones²⁰⁰ orientadas a la empleabilidad y la productividad, fundamental para todo país. En relación a la formación continua, los programas del SENCE son de dos tipos: el primero de ellos, la franquicia tributaria, orientada a promover la capacitación de trabajadores en las empresas; el segundo de ellos, está compuesto de diversos programas de capacitación que ofrecen becas y subsidios a poblaciones determinadas y específicas, por medio del Fondo Nacional de Capacitación.

La provisión de las actividades de capacitación está a cargo de las propias empresas, o de entidades privadas llamadas Organismos Técnicos de Capacitación (OTEC), las que deben tener como giro exclusivo la realización de actividades de capacitación, y ser acreditadas por el SENCE, con certificación equivalente a ISO 9000 (Norma Chilena 2728).

- *Franquicia tributaria*

La franquicia tributaria constituye por lejos el programa más relevante con el que cuenta el Estado chileno para fomentar la capacitación en el marco de la formación continua, tanto en el número de beneficiarios como el de recursos involucrados. Por ello, al año 2010 se llevaron a cabo más de 1.400.000 acciones de capacitación, donde participaron alrededor de 920.000 trabajadores, es decir, un poco más del 12% de la fuerza laboral del país²⁰¹.

¹⁹⁹ Más detalles en www.sence.cl

²⁰⁰ En Chile legalmente por capacitación se entiende: “el proceso destinado a promover, facilitar, fomentar, y desarrollar las aptitudes, habilidades o grados de conocimientos de los trabajadores, con el fin de permitirles mejores oportunidades y condiciones de vida y de trabajo y de incrementar la productividad nacional, procurando la necesaria adaptación de los trabajadores a los procesos tecnológicos y a las modificaciones estructurales de la economía.” (Ley N° 19518, año 1997, “Fija nuevo estatuto de capacitación y empleo”).

²⁰¹ El INE cifra en 7.382.410 la fuerza de trabajo para el trimestre diciembre 2009-febrero 2010. Se entiende por fuerza de trabajo las personas en edad de trabajar que están en condiciones de realizar un trabajo remunerado.

TABLA N° 3.

ACCIONES DE CAPACITACIÓN PÚBLICA EN FRANQUICIA TRIBUTARIA

Año	Acciones de capacitación
2000	631.039
2001	768.735
2002	859.813
2003	885.493
2004	884.906
2005	925.610
2006	964.768
2007	1.083.258
2008	1.199.072
2009	1.420.200
2010	1.505.196

Fuente: Anuarios estadísticos SENCE2010²⁰²

En este modelo de capacitación, bajo la franquicia tributaria, al SENCE le corresponde el rol de administración y monitoreo de sistema, asegurándose que los programas de capacitación se lleven a cabo de acuerdo a la regulación vigente. Así, a las empresas le corresponde decidir a quién capacitar y en qué área u ámbito específico, asimismo, los OTEC ofrecen sus cursos de acuerdo a la demanda de las empresas.

Sin embargo, como se observa en la Tabla 4, los datos muestran que en la práctica la franquicia tributaria tiende a beneficiar a trabajadores de los quintiles de mayores ingresos, lo que resulta consistente con el hecho de que es una política destinada a trabajadores dependientes de empresas. Esto ha generado cuestionamientos al modelo, por cuanto su focalización no sería la adecuada para cumplir el objetivo de mejorar la empleabilidad de las personas (Castillo 2007)²⁰³.

²⁰² SENCE (2011) Anuario Estadístico 2010. Disponible en: http://www.sence.cl/sence/?page_id=4690

²⁰³ Castillo, R. (2007). La franquicia tributaria para capacitación laboral: Un instrumento des-focalizado. Serie en Foco. Disponible en: http://www.oei.es/etp/franquicia_tributaria_capacitacion_laboral.pdf

TABLA 4.

DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES DE LA FRANQUICIA TRIBUTARIA SEGÚN QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO FAMILIAR, AÑO 2009.

Quintil de ingreso autónomo	%
I	6,3
II	13,6
III	17,2
IV	27,1
V	35,8

Fuente: CASEN 2009

En relación al tipo de actividades de capacitación que aprovechan la franquicia tributaria, estas se concentran principalmente en el área de administración.

TABLA 5.

DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES DE CAPACITACIÓN SEGÚN ÁREA, AÑO 2009.

Área	% de participantes
Administración	40,0
Ciencias y Técnicas Aplicadas	11,5
Servicio a las Personas	9,6
Computación e Informática	9,1
Educación y Capacitación	6,0
Salud, Nutrición y Dietética	4,5
Otras	19,3

Fuente: Anuario estadísticos SENCE 2009²⁰⁴

- *Otros programas sociales del SENCE*

El resto de los programas del SENCE de apoyo a la capacitación se agrupan desde el año 1997 en el llamado Fondo Nacional de Capacitación

²⁰⁴ SENCE (2011) Anuario Estadístico 2009. Disponible en: http://www.sence.cl/sence/?page_id=2131

(FONCAP). Se trata de una serie de programas de menor envergadura que la franquicia tributaria, y que apuntan a la capacitación de poblaciones específicas, como trabajadores forestales de la VIII Región, pescadores, jóvenes, etc. Esta modalidad permite beneficiar y llegar a la población que no abarca la franquicia tributaria, como personas desocupadas o trabajadores independientes.

En la ejecución de este programa el SENCE interviene de forma más directa, pues define la población de cada programa y en ocasiones el tipo de capacitación a otorgar. No obstante, los cursos son impartidos en su mayor parte por OTEC, luego de un proceso de licitación.

Como se observa en la Tabla 6, el número de participantes de los distintos programas de becas es significativamente más reducido al de la franquicia tributaria, y no presenta una evolución estable en el tiempo, representando solo alrededor de un 5% del total de acciones de capacitación financiadas por el SENCE.

TABLA 6.

NÚMERO DE PARTICIPANTES EN OTROS PROGRAMAS DE CAPACITACIÓN SENCE

Año	Otros programas sociales SENCE
2000	41.884
2001	35.120
2002	25.347
2003	32.534
2004	35.092
2005	27.636
2006	95.546
2007	31.703
2008	88.065
2009	64.649

Fuente: Anuarios estadísticos SENCE 2009²⁰⁵

Durante el año 2011, los programas activos pertenecientes a esta línea eran los siguientes: Formación de Oficios para Jóvenes, Bono Trabajador Activo, Bono Empresa y Negocio, Jóvenes Bicentenario, Mujer Trabajadora y Jefa de Hogar, Becas Franquicia Tributaria, Becas Fondo de Cesantía Solidario y Becas Otras Instituciones Públicas.

²⁰⁵ SENCE (2011) *op. cit.*

Los OTEC y la oferta de capacitación

Las funciones de capacitación del SENCE, aparte de la ejecución de los programas de becas del FONCAP, se concentran en garantizar condiciones mínimas de calidad de los OTEC y su oferta de cursos de capacitación, y en otorgar el apoyo administrativo necesario para el uso de la franquicia tributaria.

Al mes de agosto de 2011, 2.857 OTEC tenían autorización del SENCE para ofrecer cursos de capacitación. Como se aprecia a continuación, la distribución de OTEC por región es bastante desigual, con la Región Metropolitana concentrando más de la mitad de estos organismos.

TABLA 7.

DISTRIBUCIÓN DE PARTICIPANTES DE CAPACITACIÓN SEGÚN ÁREA, AÑO 2009

Región	Número de OTEC
Arica y Parinacota	26
Tarapacá	52
Antofagasta	80
Atacama	50
Coquimbo	81
Valparaíso	270
O'Higgins	100
Maule	126
Biobío	254
Araucanía	90
Los Ríos	35
Los Lagos	101
Aysén	9
Magallanes	20
Metropolitana	1.563
Total	2.857

Fuente: Anuario estadísticos SENCE 2009²⁰⁶

²⁰⁶ SENCE (2011) *op. cit.*

Políticas sectoriales

Los programas de capacitación del SENCE, en conjunto con el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, conocido también como *ChileValora*²⁰⁷, constituyen los dos mayores esfuerzos del Estado en cuanto a la promoción de la formación continua. No obstante, también existen una serie de iniciativas dirigidas a poblaciones específicas, las que son llevadas a cabo por varias agencias públicas de carácter sectorial.

Las principales políticas sectoriales implementadas en la actualidad son: El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP)²⁰⁸, en el área de educación; el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS)²⁰⁹, con foco en el área de pobreza; el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP)²¹⁰, en agricultura; la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)²¹¹, en el tema de pueblos originarios; y, por último, la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT)²¹², en el desarrollo de ciencia y tecnología.

La empresa²¹³

La empresa es un actor principal en las actividades de formación continua en Chile, principalmente a raíz del rol que el asigna la política de franquicia tributaria del SENCE. Dado que la empresa es la que decide si capacita a sus empleados, a quiénes capacita y en qué capacita, la configuración de la oferta de formación continua se adecua en buena medida a las necesidades de las empresas.

La figura del Organismo Técnico Intermedio para Capacitación (OTIC) permite a las empresas asociarse para una mayor coordinación de las actividades de capacitación. Los OTIC fueron creados para establecer sinergias entre empresas pequeñas, con el fin de reducir asimetrías de información y generar mayor capacidad de compra de actividades de capacitación; no obstante, en la práctica ha sucedido que varios de los grandes gremios empresariales han establecido sus propios OTIC. Es así que, entre otros gremios de importancia, la Sociedad de Fomento Fabril cuenta con el OTIC Corporación de Capacitación y Empleo SOFOFA; la Cámara Chilena de la Construcción el OTIC Corporación de Capacitación; y la Cámara Nacional de Comercio, Servicios y Turis-

²⁰⁷ Más detalles en www.chilevalora.cl

²⁰⁸ Más detalles en www.cpeip.cl

²⁰⁹ Más detalles en www.fosis.cl

²¹⁰ Más detalles en www.indap.gob.cl

²¹¹ Más detalles en www.conadi.gob.cl

²¹² Más detalles en www.conicyt.cl

²¹³ Junto con lo descrito en este acápite, en la sección referida a los sindicatos se señala además el rol de las empresas en el desarrollo del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales, y en los comités bipartitos de capacitación.

mo de Chile el OTIC Corporación de Capacitación de la Cámara Nacional de Comercio, Servicios y Turismo de Chile.

Sindicatos y trabajadores

Con el fin de otorgarle un papel más activo a los trabajadores de las empresas en la definición de sus necesidades de capacitación, el año 1997 se estableció en la Ley del SENCE la obligación de constituir un comité bipartito de capacitación en las empresas con una dotación igual o superior a 15 trabajadores. El comité, conformado por tres representantes del empleador y tres de los trabajadores, tiene como funciones acordar y evaluar los programas de capacitación ocupacional de la empresa y asesorar a la dirección de la misma en materias de capacitación.

Los trabajadores tienen un rol de similar importancia al de las empresas dentro del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales. De esta forma, la Comisión *ChileValora* cuenta con tres miembros designados por las organizaciones de trabajadores de mayor representatividad en el sistema (en la práctica, son tres miembros designados por la Central Unitaria de Trabajadores); y los trabajadores también tienen representantes en los Organismos Sectoriales de Competencia Laboral que definirán las competencias laborales.

Sociedad civil

El rol de la sociedad civil en la formación continua se expresa principalmente a través de fundaciones sin fines de lucro y ONG. Las actividades realizadas están en relación directa con el mundo laboral, desarrollando capacitaciones que varían según el público objetivo que se defina (mujeres, jóvenes, adultos pertenecientes al primer quintil de ingreso, etc.), y muchas ONG se configuran a partir de iniciativas religiosas.

Algunos ejemplos de organizaciones de la sociedad civil que cuentan con líneas de desarrollo orientadas a la capacitación laboral son las siguientes: INFOCAP²¹⁴, PRODEMU²¹⁵, CEFOCAL²¹⁶ y ACHNU²¹⁷. Algunas de ellas tienen personalidad jurídica de OTEC, con el fin de poder realizar actividades de capacitación en el marco de la franquicia tributaria.

²¹⁴ INFOCAP, “La Universidad del Trabajador”: www.infocap.cl

²¹⁵ PRODEMU: Promoción y Desarrollo de la Mujer: www.prodemu.cl

²¹⁶ CEFOCAL: Centro de Formación y Capacitación Laboral que trabaja con jóvenes de entre 21 y 29 años, que no pudieron continuar con su educación superior.

²¹⁷ Más detalles en www.achnu.cl

EL PAPEL DE LAS UNIVERSIDADES EN EL MARCO DEL SISTEMA DE LLL EN CHILE

La actual estructura de la educación superior chilena, nacida con las reformas estructurales a principios de la década de los ochenta, y ajustada con los acuerdos discutidos en la Comisión de Estudio de la Educación Superior en 1990, establece una modalidad mixta de coordinación entre el Gobierno, las instituciones y el mercado (Brunner, 2009)²¹⁸. A continuación se destacan algunas de sus características y su relación con la formación continua.

Marco normativo de grados y títulos

La normativa vigente para el sistema educacional en Chile se encuentra fundamentalmente en la Ley General de Educación (conocida como LEGE) del año 2009, que reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (conocida como LOCE) de 1990. Si bien la LEGE introduce reformas importantes al nivel escolar, no sucede lo mismo respecto de la educación superior, donde se mantiene prácticamente intacto lo estipulado en la LOCE.

En relación a la regulación sobre el otorgamiento y reconocimiento de títulos y grados por parte de las IES, la LEGE establece qué tipo de certificaciones pueden entregar las distintas instituciones con reconocimiento oficial. Los centros de formación técnica pueden otorgar el título de técnico de nivel superior (TNS); los institutos profesionales pueden otorgar títulos de TNS y además títulos profesionales que no requieran del grado académico de licenciado; mientras que las universidades están facultadas para otorgar los dos anteriores además de “toda clase de grados académicos”. La lógica detrás de este ordenamiento supone que la facultad de entregar cierto tipo de reconocimiento es acumulativa según el nivel jerárquico de la institución.

Asimismo, la LEGE determina que un número reducido de títulos profesionales, para ser entregados, requieren el grado de licenciado en la disciplina correspondiente, lo que implica una exigencia de formación universitaria. Si bien en la actualidad son 18 títulos los que mantienen este requisito, en un comienzo fueron 12, elegidos según criterios del nivel de autonomía científica e intelectual de los conocimientos que exigen, el interés y la fe pública que comprometen, así como su tradición histórica²¹⁹.

Si bien es posible afirmar que el hecho de que los programas sean ofrecidos por instituciones que cuentan con reconocimiento oficial por parte del Ministerio de Educación, otorga validez legal a los mismos, lo cierto es que la inexistencia de estándares en relación a aspectos básicos (como los requisitos de entrada o la duración del programa), hace difícil la comprensión y compa-

²¹⁸ Brunner, J.J. (2009). Educación Superior en Chile. Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales (1967-2007). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

²¹⁹ Si bien la LEGE no señala explícitamente que las universidades pueden entregar el título de TNS, una serie de dictámenes de la Contraloría General de la República interpretan la LOCE en dicho sentido.

ración de las certificaciones. De esta forma, todas las características que deben cumplir programas como diplomados, postítulos, u otro tipo de cursos que no forman parte de aquellos grados y títulos establecidos en la LEGE, queda al total arbitrio de cada institución²²⁰.

Oferta de formación continua en educación superior

Postgrado: magíster y doctorado

Un primer nivel de programas que pueden considerarse de formación continua lo constituyen los magíster y doctorado, aunque deben distinguirse aquellos que están orientados al perfeccionamiento de quienes ya ingresaron al mundo laboral, de aquellos que entregan una formación más profunda en una disciplina, que usualmente buscan formar investigadores. Si bien en el caso de los doctorados esta última característica siempre está presente, la distinción generalmente no se presenta con nitidez en el caso de los magísteres. Generalmente se hace referencia a “magíster académicos” (de carácter disciplinar, con foco investigativo), y “magíster profesionales”²²¹. En ocasiones, las universidades establecen sus propios criterios para establecer estas diferencias; no obstante, a veces se trata más bien de énfasis y no de una dicotomía que pueda identificarse claramente, existiendo inclusive programas que ofrecen la posibilidad de escoger entre ambas menciones.

Programas de postítulos y diplomados

Dada la poca regulación existente y la alta autonomía con que cuentan las instituciones de educación superior (IES), resulta complejo realizar una descripción y cuantificación de la oferta de programas de formación continua en el ámbito de los postítulos y diplomados.

A modo de ejemplo, las fuentes de datos oficiales disponibles –Sistema de Información de Educación Superior (SIES) mantenido por el Ministerio de Educación (MINEDUC), y la base Índices del Consejo Nacional de Educación (CNED)– muestran discrepancias bastante importantes al referirse a la cantidad de programas y matriculados en diplomados y postítulos.

Conceptualización

En general, existe consenso en torno al significado que se le da a la formación continua. Si bien en la mayoría de los casos la tendencia es a deno-

²²⁰ También se da en el caso de grados que no están tan vinculados a la formación continua, como el bachillerato. Si bien un número importante de instituciones imparten este tipo de programas desde mediados de los 90, la normativa no hace mención a ellos.

²²¹ Es común también referirse a ellos como “magíster profesionalizantes”, sin embargo, se prefiere evitar dicha expresión dado que puede tener un cierto carácter peyorativo y no asume que en general sus estudiantes ya son profesionales.

minarla *Educación Continua*, o *Área de Extensión*, se comparte la idea de que este ámbito establece una oferta que se diferencia de los postgrados tradicionales (magíster y doctorado). Así, se le da sentido a estos programas como un espacio de promoción del LLL, constituyéndose como un campo que busca revertir la idea tradicional de que llega un punto en la vida de las personas en que se insertan en el mundo laboral y ponen término a la etapa educativa.

Si bien se observa que el concepto de formación continua se utiliza como categoría en varias IES universitarias (y que hay consenso respecto a su significado aunque se le llame educación continua o área de extensión), no es posible afirmar que su uso se extienda de manera transversal en el sistema ya que existen casos en que no se delimita un área determinada con estas características. Esto puede adquirir dos formas: las instituciones cuentan con programas que podrían caer dentro de esta categoría, pero se organizan internamente de otra forma (dependen del departamento de postgrados, por ejemplo, o se denominan simplemente “postítulos”, “capacitación” o “diplomados”), o definitivamente no cuentan con programas de este tipo.

Se diferencia entre una línea relacionada con la especialización o actualización de competencias profesionales, y otra que da respuesta a intereses de desarrollo personal. La primera, generalmente tiene mayor demanda, ya que se espera que el crecimiento profesional se exprese en un acceso a mejores puestos de trabajo y mayores sueldos. Se entiende que estos programas representan una línea paralela a los postgrados, pero su particularidad es que son más flexibles y heterogéneos, con lo que pueden desarrollarse con mayor facilidad en paralelo al ejercicio profesional. El mundo laboral es dinámico y requiere permanentemente de nuevas áreas de especialización, desafío al cual estos programas intentan dar respuesta, ofreciendo también instancias para adaptarse a los casos en que las necesidades de la vida profesional no están siempre en relación directa con el aprendizaje recibido en el pregrado.

Los programas que forman parte de esta línea de formación son principalmente diplomados. Más abajo en la jerarquía se encuentran cursos y talleres, y en menor medida, los seminarios. El orden se da principalmente en función de la duración de los programas, donde los diplomados cuentan con mayor cantidad de horas, las cuales van en descenso en el caso del resto de los programas. Dentro de cada institución suelen haber diferencias sutiles en la denominación de la oferta (por ejemplo, llamarlos talleres o *workshops*, diplomas o diplomados, seminarios o charlas).

El público objetivo es amplio; profesionales o simplemente cualquier persona que lo requiera, pero en general se habla de personas que hayan formado parte, en algún momento de sus vidas, del mundo laboral, y que buscan extender sus conocimientos y competencias en algún ámbito determinado.

En lo que se refiere a requisitos para acceder a los programas, encontramos nuevamente una fuerte disparidad de criterios, donde la variación va desde quienes requieren contar con un grado académico de licenciado o un título profesional, otros donde se solicita experiencia laboral, o simplemente llevar la ficha de inscripción. Nuevamente el hecho de que se trate de “diplomados” o “cursos” no asegura, en ningún caso, que la documentación requerida sea igual, o incluso similar.

La multiplicidad de criterios involucrados se extiende a su vez a la duración de los programas; de forma similar, el hecho de que compartan nombres no asegura que se trate de programas con una extensión similar. Hay diplomados que duran seis meses, otros el doble; hay también quienes lo definen en horas. Esto puede variar fuertemente, por ejemplo, entre cien y trescientas horas para distintos programas que se denominan “diplomados”. Por su parte, al analizar universidades con programas de pregrado en modalidad formación continua se tiene que las disparidades se repiten, principalmente en relación a la utilización o no del concepto formación continua, la denominación de los programas, los requisitos de ingreso y su extensión.

La idea del marco de cualificaciones

A nivel internacional, el interés por desarrollar un marco nacional de cualificaciones (MNC o NQF por su sigla en inglés) se remonta a mediados de los años noventa, cuando constituyó un tema central en las discusiones internacionales sobre políticas de capacitación y educación. El año 2003 la OECD recomendó a sus países miembros el desarrollo de un MNC, mientras que el año 2004 la OIT hizo lo mismo.

Entre los objetivos a lograr mediante un MNC destacan el facilitar el LLL; ayudar a conciliar de mejor manera la oferta y demanda de competencias en el mundo laboral; orientar a las personas en las posibles opciones de formación y trayectorias profesionales; y facilitar el reconocimiento de la formación, aptitudes profesionales, competencias y experiencias que hayan sido adquiridas previamente. Así, *un marco de cualificaciones es consiste en:*

Un instrumento para el desarrollo y la clasificación de cualificaciones de acuerdo a una serie de criterios según niveles de aprendizaje logrados. Este conjunto de criterios pueden estar de implícitos en la descripción de las cualificaciones, o hacerse explícitos bajo la forma de un conjunto de descriptores del nivel. El alcance de los marcos puede abordar todos los niveles de logro e itinerarios formativos, o limitarse a un sector particular, como la educación inicial, formación de adultos o un área ocupacional. Algunos marcos pueden tener más elementos de diseño y una estructura más rígida que otros; algunos pueden tener una base legal, mientras que otros representan un consenso de opiniones de los interlocutores sociales. Todos los marcos de cualificaciones, sin embargo, establecen una base para la mejora de la calidad, accesibilidad, y el reconocimiento de las cualificaciones para el mercado del trabajo del dentro de un país y a nivel internacional. (OECD, 2007)²²².

De acuerdo a la OIT (2009)²²³, actualmente alrededor de 70 países están en proceso de desarrollar o implementar algún tipo de marco de cualificacio-

²²² OECD 2007 *op cit.*

²²³ OIT 2009 *op cit.*

nes. Existen, a su vez, países que han sido pioneros en su desarrollo. Entre estos se encuentran: Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales (Reino Unido), Escocia, Nueva Zelanda, Australia y Sudáfrica.

Estado actual del debate chileno sobre un posible marco de cualificaciones

La discusión sobre la necesidad de crear un marco de cualificaciones en el país se ha enmarcado en tres instancias específicas. Un debate importante ha ocurrido en el marco del Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC), en vinculación con la generación de la *Agenda de Innovación* y estrategias de desarrollo de capital humano para el país en los próximos años. Por otro lado, a través de las instancias generadas por la OECD con el desarrollo de informes relacionados con el análisis y mejora de la formación vocacional o el análisis del sistema de educación superior en Chile también ha puesto el sobre la mesa del tema del MNC. Del mismo modo, el debate se ha visto enriquecido en el marco del trabajo de la Comisión de Formación Técnica, cuya labor fue elaborar el documento “Bases para una Política de Formación Técnico Profesional en Chile”(2009)²²⁴.

La reflexión ligada al marco de cualificaciones se ha dado principalmente durante la última década. En Chile, fue partir del año 2007 que la discusión se vio acelerada en gran medida al establecerse explícitamente la necesidad de trabajar y situar en el centro la generación de un MNC que permitiera organizar, clasificar y definir los tipos y formas de cualificaciones, competencias y niveles de desarrollo profesional, lo que, a su vez, facilitaría el progreso en las trayectorias de perfeccionamiento académico, laboral y profesional. Esto, en el marco de una estrategia nacional de desarrollo de capital humano coherente a corto, mediano y largo plazo, para lo cual es esencial la creación e instancias e instrumentos sólidos para su ejecución y desarrollo.

Los informes realizados hasta la fecha en esta materia destacan que en Chile hay un sistema altamente fragmentado, el que se observa en los siguientes dos aspectos:

- Desarticulación entre la enseñanza técnico-profesional secundaria y la terciaria. Actualmente, una persona que cursa un programa técnico a nivel secundario (normalmente en los llamados “liceos TP” o “liceos industriales”) no puede profundizar su formación en programas terciarios que reconozcan sus competencias y conocimientos ya adquiridos. En muchos países, esto se ve facilitado ya que en ambos niveles, es la misma institución la que imparte los programas, o bien existe un orden que articula instituciones secundarias y terciarias. Esto en Chile sucede solo de forma marginal ya que no existe un marco curricular compartido entre los dos niveles. Así, la existencia de un MNC podría

²²⁴ Comisión de Formación Técnica (2009). Bases para una Política de Formación Técnico - Profesional en Chile. Disponible en: <http://ciperchile.cl/wp-content/uploads/documento-link-4.pdf>

facilitar la construcción conjunta de itinerarios formativos y reconocimiento de aprendizajes entre distintas instituciones y niveles formativos.

- Fragmentación entre los distintos tipos de formación a nivel terciario. Actualmente, se otorgan tres tipos diferentes de títulos: técnico de nivel superior, profesional, y profesional universitario (con licenciatura). Además, las instituciones se organizan jerárquicamente (las universidades pueden ofrecer los tres tipos de programas, los institutos profesionales(IP) programas de formación profesional sin licenciatura y programas conducentes a técnico de nivel superior, y los centros de formación técnica(CFT) que pueden otorgar solamente este último tipo de título).

Por otro lado, dichos informes abordaron el problema de no contar con vías que faciliten el progreso en trayectorias que estén definidas claramente. En Chile, las vías de progreso en el sistema de educación técnica, profesional y de capacitaciones son bastante limitadas. Por ejemplo, pasar de un programa de dos años de un determinado CFT, a un IP (u otra institución) es muy complicado. A no ser que exista un acuerdo específico entre las instituciones, gran parte del aprendizaje previo no va a ser reconocido.

Lo anterior es consistente con los hallazgos del reciente trabajo de Prieto, Pey, Durán *et al.* (2011)²²⁵ que señalan que los traslados al interior del sistema de educación superior en Chile son muy bajos. En su estudio, en una muestra cercana al 25% de los estudiantes del sistema, constituida por aquellos que han hecho uso del crédito con aval del Estado entre los años 2007 y 2010, sólo un 3,33% ha transitado de una institución a otra, correspondiendo la gran mayoría de estos (59,7%) a tránsito de estudiantes que se cambian de una universidad a otra.

¿En qué aportaría un marco de cualificaciones?

En el documento elaborado en marzo de 2010 (Agenda de Innovación y Competitividad 2010 - 2020)²²⁶ por el CNIC, se explicita y recalca nuevamente la necesidad de crear un marco de cualificaciones como herramienta fundamental en el desarrollo de capital humano de calidad.

Se argumenta que el desarrollo de un sistema de formación a lo largo de la vida resulta fundamental para contar con capital humano de calidad y en la cantidad que se requiere. Este sistema de LLL debe ser capaz de asegurar

²²⁵ Prieto, J. P. Pey, R., Durán F., Villarzú A., Larraín, A. M., Detmer A., Vargas G., & del Valle R. (2011) Articulación y Movilidad: apuntando a la eficiencia. En Jiménez M. (Eds) Propuestas para la Educación Superior Chilena, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias. Aequalis - Inacap, Santiago, Chile, pág. 135-169.

²²⁶ CNIC (2010). Agenda de Innovación y Competitividad 2010 - 2020. CNIC. Disponible en: <http://mba.americaeconomia.com/biblioteca/presentaciones/agenda-de-innovacion-y-competitividad-chile-2010-2020>

el acceso, calidad y pertinencia de la enseñanza, permitiendo a cada persona definir su propia vía de formación en base a sus intereses y oportunidades. *“El desarrollo de un marco de cualificaciones para la educación terciaria, que adopte la lógica de competencias y que responda a los requerimientos del mundo del trabajo y la necesaria articulación entre los diferentes niveles formativos son elementos fundamentales que contribuirán a mejorar sustancialmente la calidad e impacto del esfuerzo que el país seguirá haciendo en este ámbito”*(CNIC 2010)²²⁷.

Un MNC puede ayudar a iluminar el potencial de progreso de recorridos de adquisición de conocimientos en el sistema, estableciendo con claridad en qué nivel se sitúa la cualificación y cómo se relacionan unas con otras. La claridad y transparencia de las vías de progresión facilitan el LLL.

El establecimiento de un MNC podría, en sí mismo, instaurar un espacio de discusión y cooperación entre las diferentes partes involucradas en el sistema. Esto, se indica, podría ser particularmente útil para Chile ya que estos espacios han tendido a ser débiles. Captar e integrar a empleadores, sindicatos, y demás actores relevantes en el desarrollo e implementación del MNC puede significar un acercamiento gradual en la fase de implementación de manera que se pueda asegurar la aprobación y apoyo de todos los actores.

La propuesta de implementar un MNC contribuiría, a su vez, a lograr una mejor articulación entre el sistema educacional y las capacitaciones. Actualmente existen políticas de educación vocacional en diversos contextos y niveles, sin embargo, la falta de una articulación institucional o curricular no permite progresar dentro del sistema.

Específicamente en relación a las IES, un MNC ayudaría a hacer más transparentes las cualificaciones, títulos y grados para las distintas partes (estudiantes, empleadores, instituciones de educación), dando coherencia a los distintos títulos existentes de manera que sean legibles y permitan proyectar un camino de LLL.

Esto, a su vez, insta al fomento del reconocimiento de aprendizajes previos para fomentar las vías de progresión tanto verticales como horizontales, con lo que se produciría un impacto en el acceso, flexibilidad y portabilidad entre los distintos niveles educacionales (universidades, CFT e IP) y el ámbito del trabajo, generando un sistema de reconocimiento y certificación de los aprendizajes formales e informales (Duvekot, Scanlon, Charraud *et al.*, 2007)²²⁸.

²²⁷ Ibid. pág. 8

²²⁸ Duvekot, R.C., G. Scanlon, A. Charraud, K. Schuur, D. Coughlan, T. Nilsen-Mohn, J. Paulusse & R. Klarus (Eds.) (2007). *Managing European diversity in life long learning. The many perspectives of the Valuation of Prior Learning in the European workplace.* Nijmegen/Vught/Amsterdam: HAN/EC-VPL&HvA

Propuestas

A continuación se recogen las principales propuestas en relación a la creación e implementación de un MNC en Chile, realizadas en las instancias y documentos antes examinados.

Se ha hablado de crear un Consejo Nacional de Formación Profesional, integrado por el sector empresarial, el trabajo y el área de formación. La idea sería que el consejo se encargara de desarrollar el MNC y proponer su institucionalización de manera gradual, considerando, por cierto, la estructura del sistema educacional chileno. Entre sus funciones, se encontraban: determinar el alcance del MNC, su diseño, implementación y actualización, además de entregar información a nivel público sobre la evolución del instrumento.

Se ha planteado en repetidas ocasiones la necesidad de revisar la estructura y articulación de la institucionalidad actual (Bernasconi, León, Prieto, *et al.*, 2011)²²⁹. Para esto, es fundamental examinar el sistema de Títulos y Grados de la formación profesional. Sobre la base del MNC, por ejemplo, se podrían incorporar y articular los niveles que existen hoy (oficios, técnico de nivel medio, técnico de nivel superior y profesional).

El MNC permitiría reorganizar el sistema de títulos y grados actual, organizando los niveles de acuerdo a las competencias que correspondan a cada uno. En este sentido se hace necesario someter a revisión el concepto de “licenciatura” por cuanto crea una jerarquización imaginaria entre títulos profesionales con o sin licenciatura. Esto crea confusión sobre el contenido de las competencias de cada uno, a la vez que restringe el acceso de algunos a programas de postgrado.

Por su parte, para contribuir a la articulación del sistema, se propuso que las ofertas formativas se organicen modularmente, dando cuenta de las competencias previamente definidas en el MNC. Estas competencias, a su vez, deberían definirse y organizarse según el nivel de complejidad del desempeño profesional esperado, no en base a la duración de los programas.

En relación a la revisión de la institucionalidad, se propuso desarrollar un sistema donde la oferta de programas se base en sus capacidades para ofrecer determinado nivel de formación profesional (o cualificación), más que en su estatuto legal particular. En términos prácticos, esto implicaría que cada institución de educación superior debiese contar con autorización para impartir determinado tipo y nivel de programa, dejando abierta la opción de demostrar que tiene las capacidades necesarias para impartir otro tipo de programa. Esto debería incluir, también, la formación profesional de nivel secundario de manera que las instituciones de formación profesional terciaria se puedan articular con este nivel. Se propone, a su vez, que liceos técnico-profesionales, que

²²⁹ Bernasconi, A., León, J. J., Prieto, L. E., Inzulza, C., Mujica, C., Zapata, G., Contreras, A., Mimica, O., Neira, A. L., Silva, C., Valdés, F. (2011) La estructura de títulos y grados y el marco regulatorio asociado. En Jiménez M. (Eds) Propuestas para la Educación Superior Chilena, Foro Aequalis y las Transformaciones Necesarias. Aequalis - Inacap, Santiago, Chile, pág. 182-216.

cuenten con capacidades institucionales, docentes y reconocimiento de sectores productivos, puedan incorporar programas de formación profesional de nivel terciario. Esto permitiría y fomentaría la movilidad institucional donde los alumnos podrían realizar módulos en diferentes instituciones, contando con una mejor preparación al tener la posibilidad de alternar entre instituciones, y también entre las empresas y las entidades de formación.

Otra propuesta es avanzar en el reconocimiento de aprendizajes y certificación de competencias, lo cual está estrechamente ligado con la generación de un MNC por cuanto mientras no se diseñe e implemente esta herramienta – que va a permitir una visión integrada del sistema de formación profesional– los procesos de certificación continuarán circunscritos a las áreas que están actualmente integrados en los distintos niveles del sistema educativo.

Se hace necesario, además, ligar estrechamente el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (SNCCCL) al MNC. Las certificaciones de competencias pueden localizarse en el MNC, y, de forma similar, las competencias derivadas del sistema escolar de educación vocacional pueden contribuir con perfiles de competencia al SNCCCL.

CONCLUSIONES

Sobre el marco conceptual del LLL

Como conclusión fundamental en relación al concepto de LLL, es central reafirmar seis aspectos clave:

- a) El LLL gira en torno a la persona y al potencial del ser humano para aprender. ¡Todos pueden aprender y siempre!
- b) El LLL se comprende en el marco de un sistema de ciclo vital completo que abarca toda la vida de las personas.
- c) Todas las formas de aprendizaje: formal, no formal e informal son importantes en el LLL.
- d) El LLL implica una visión sistémica de la oferta y la demanda.
- e) En el marco del LLL la motivación por aprender es un aspecto vital, lo que implica el desarrollo de la noción del “aprender a aprender”.
- f) En el marco del LLL la educación puede tener múltiples objetivos que incluyen tanto el desarrollo personal como el profesional, y el desarrollo económico, social, y cultural, entre otros.

A la luz de estos seis aspectos, el LLL entonces, no es ni debe ser visto como respuesta a las necesidades de las instituciones educativas y del mercado, sino de las personas, y a través de ellas de la sociedad en su conjunto. Siendo entonces las instituciones educativas, y en especial las universidades las que hoy deben preguntarse cómo están respondiendo al desafío e imperativo ético que constituye la visión del LLL. Ello no solo considerando las experiencias educativas formales, sino también las instancias de aprendizaje informales, incluyendo validación o reconocimiento de aprendizajes previos.

Esto implica promover una actitud positiva hacia el aprendizaje y los recursos de aprendizaje, frente a lo cual surge la legítima pregunta de ¿en qué medida la escuela, y las instituciones educativas en general, están preparando a los jóvenes para el LLL? o más aun, preguntarse si en muchos casos no son las experiencias de educación formal la que desincentiva en los jóvenes sus deseos de seguir aprendiendo.

El desarrollo de LLL implica entonces la necesidad de formar en los estudiantes capacidades para hacerlo realidad en su vida, lo que requiere el desarrollo de habilidades tales como el autoconocimiento, la capacidad de planear su aprendizaje, de entender cómo aprende, y de monitorear su propio aprendizaje. Un proceso formativo en el cual la escuela debería jugar un rol clave.

En este sentido, inclusión social y equidad son elementos fundantes del LLL, y la responsabilidad compartida por distintos actores (o *stakeholders*) es clave en el concepto de LLL. Son ellos los que deben responder a las necesidades de las personas, y proveer, experiencias formativas de calidad, pero otorgando a la flexibilidad, es decir a la facilidad para entrar y salir de las experiencias formativas en cualquier momento, sin perder lo aprendido, un rol central. Del mismo modo, la idea de aprender en un tiempo extendido, no solo en forma intensiva, debe ser un elemento clave en un sistema de LLL.

Sobre el marco institucional para el LLL y la formación continua

La formación continua en Chile se ha desarrollado principalmente a través de la coordinación del mercado. Esto es cierto tanto en lo que guarda relación con el Estado, donde su principal política de apoyo en este ámbito –la franquicia tributaria– responde a las necesidades de las propias empresas; como en la educación superior, donde la regulación es prácticamente inexistente. Es posible afirmar que la formación continua ha tenido un desarrollo dinámico durante los últimos años, promovida no solo por el financiamiento estatal, sino que también por la demanda de la población que ve en estos programas la oportunidad de mejorar sus capacidades profesionales y personales (Espinoza & González, 2011)²³⁰.

Resulta difícil encontrar ciertos rasgos comunes entre los distintos proveedores de formación continua. Los más de 2.500 OTEC autorizados por el SENCE constituyen un grupo altamente heterogéneo, encontrándose algunos que ciertamente se han consolidado, mientras que en otros casos se trata de microempresas con un alto nivel de precariedad. Asimismo, el sistema de educación superior chileno es diverso, presentando diferencias importantes entre sus instituciones en varios ámbitos, entre ellos la calidad, tipo de oferta, requisitos de acceso y duración de programas.

Por su parte, la variedad en la oferta de programas de formación continua impartidos reflejan la baja regulación existente en el ámbito. Si bien la

²³⁰ Espinoza, O., & González, L.E. (2011). Experiencias y aspectos a considerar para la implementación de un sistema de información de apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida en Chile. *Revista Calidad en la Educación*.34(julio), 125-163.

aplicación de políticas públicas con algún grado de financiamiento estatal ha requerido de la definición de ciertos requisitos básicos que deben cumplir los programas, su alcance es limitado. Se trata, en definitiva, de algunas nociones elementales cuyo cumplimiento no siempre puede ser comprobado. ¿Cuál es la característica de un curso, un seminario, un diplomado, o un postítulo? ¿Qué lo define específicamente? No hay respuestas únicas a estas preguntas: cada actor del sistema define sus propias políticas internas de formación continua. La reglamentación del programa de franquicia tributaria del SENCE, la asignación por perfeccionamiento a profesores del sector municipal, así como una serie de criterios “implícitos” utilizados por las IES, otorgan algunas directrices al respecto; sin embargo, en el mercado laboral resulta particularmente difícil hacer una lectura del real significado de estos programas.

Hoy en día iniciativas relevantes, principalmente la franquicia tributaria, están fuertemente cuestionadas, pues podrían no tener un impacto en los participantes de actividades de capacitación. A su vez, el hecho de que la mayor parte del financiamiento estatal funcione a través de este mecanismo implica que este programa se focalice en sectores con mayores ingresos y mejor nivel educacional. No existen estudios que den cuenta del beneficio del estudio de diplomados, postítulos u otro tipo de cursos de perfeccionamiento profesional; sin embargo, puede sostenerse la hipótesis de que en la medida que el mercado del trabajo no sea capaz de leer con precisión lo que estas actividades implican (en términos de conocimientos, habilidades o competencias desarrolladas), su impacto puede ser bajo. Además, se trata de programas que generalmente entregan certificados cuya validez descansa solamente en la institución que los entrega, por lo que, si bien en términos prácticos podrían ser beneficiosos profesionalmente, carecen de un reconocimiento formal externo.

El sistema de formación continua en Chile se caracteriza por ser altamente diverso y desregulado. Esta heterogeneidad se manifiesta en varios ámbitos, entre los cuales se encuentran: la forma como se denomina el área que comprende la formación continua, qué tipo de programas caben dentro de esta categoría, cómo cada programa o grupo de programas se designan (qué nombre llevan), cuáles son las condiciones necesarias para inscribirse en alguno, su extensión en horas, meses o semestres, entre otros. Esta baja regulación y el “caos” de diversidad inciden directamente en la dificultad para velar por la calidad de los programas.

En cuanto al LLL y el desarrollo de un marco nacional de cualificaciones, y la experiencia muestra y existe consenso en que LLL y MNC se requieren y apoyan mutuamente. La existencia de un MNC podría facilitar muchos de los procesos formativos en que participan las personas en la diversas etapas de su vida, contribuyendo a su eficiencia y a un mejor uso de los recursos, tanto personales o familiares, como del Estado. En este sentido, la crisis económica, la inequidad y el buen uso de los recursos hacen urgentes estas reformas, en especial en una economía y sociedad globalizada.

La revisión realizada muestra entonces que la inclusión social y la equidad constituyen conceptos claves en el LLL, al igual que flexibilidad y responsabilidad compartida. Esto adquiere relevancia, sobre todo, en el contexto socialmente desigual de América Latina donde el sistema educativo es consi-

derado como el mecanismo de acceso a la igualdad de oportunidades, tanto en jóvenes como en adultos. En el LLL el potencial humano es su principal base porque todos pueden aprender siempre. En este sentido, si bien la pregunta del LLL debe ser mirada primero como la pregunta del individuo, y no de las instituciones, es decir ¿cómo el ser humano se sigue desarrollando, creciendo y formando su identidad? el LLL desafía también a las instituciones educativas a promover, en consecuencia, una actitud positiva hacia el aprendizaje: hay que formar en los estudiantes capacidades para el LLL y a responder verdaderamente a las necesidades que las personas tienen.

El informe preparado por Delors (1996)²³¹ para la UNESCO, hace ya 15 años, presentaba el LLL como un imperativo ético y democrático. En ese contexto, se espera entonces, que este artículo al examinar los principios y fundamentos teóricos del LLL y el estado de la institucionalidad asociada al LLL en Chile, constituyan un aporte al establecimiento de sociedades más justas y equitativas, donde el aprendizaje y la formación continua constituyan una de las dimensiones fundamentales del desarrollo social y cultural del ser humano.

²³¹ Delors, Jacques (1996) La educación encierra un tesoro. UNESCO, París. *Op. cit.*





