

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Presentación

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA: LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO, LA GARANTÍA DE LA CALIDAD Y LA COOPERACIÓN CON AMÉRICA LATINA

La revista de ciencias sociales Circunstancia presenta en este número un monográfico dedicado a la Educación Superior. Ésta se analiza por los distintos autores que han contribuido con sus aportaciones desde tres diferentes ángulos. El objetivo es proporcionar una visión, al menos de forma genérica, de los retos que afronta la Educación Superior española en esta década.

En primer lugar, el desafío de la integración del sistema de educación superior en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), más conocido como Proceso de Bolonia. Un espacio de armonización que hasta el momento no ha tenido una expresión real en muchos de nuestros sistemas educativos, entre ellos el español, y que presenta un nuevo marco de aprendizaje para los alumnos y de enseñanza para los profesores. Hasta el presente, el EEES se ha manifestado como un proceso de liberalización del mercado de la educación superior, acorde con las visiones neoliberales predominantes en el espacio económico europeo, que se enfrenta con grandes resistencias por parte de las estructuras tradicionales de unas universidades excesivamente burocratizadas. Los beneficios esperados o prometidos de nuestra adaptación a este esquema de armonización, de existir, están aún lejos de ser así percibidos por una gran mayoría de profesores y estudiantes.

El segundo de los temas tratados en este monográfico se refiere al papel que, en este nuevo marco de adaptaciones y regulaciones europeas, juegan los sistemas de evaluación y acreditación de la calidad universitaria. En este aspecto, el control de la calidad de los programas y servicios que ofrecen las universidades se presenta, también en el propio marco de Bolonia, como un elemento central en la armonización de los sistemas de educación superior europeos. Sin una garantía de la calidad hacia los ciudadanos, difícilmente podremos avanzar en la confianza y reconocimiento de las ofertas educativas que se realizan en la Europa ampliada. España ha sido en este contexto un país pionero, formando parte de la avanzadilla de países que han contado con una agencia nacional de acreditación. Esta medida de carácter progresista se ha visto frenada en su implementación por el peso que de nuevo han tomado las posiciones más conservadoras y reaccionarias en el marco de la educación superior, donde se ha supeditado el interés general, la transparencia y la rendición de cuentas, por los intereses particulares de unos pocos sectores que aún no representando la opinión más generalizada en la universidad, sí son representantes de poderosos sectores.

Por último, la revista se detiene en un campo de especial relevancia para las universidades españolas como es la cooperación universitaria entre España y América Latina, en el marco de la globalización de los servicios educativos y la integración de ofertas diferenciadas a favor de un aprendizaje de mayor calidad. Las universidades españolas y latinoamericanas tienen una tradición de décadas en el marco de programas conjuntos de docencia, de investigación, de formación de profesionales y de gestión universitaria. Esta fuerte vinculación que se plasma en múltiples y variados acuerdos necesita una nueva visión que revitalice lo rico que tienen los intercambios a favor de una comunidad de intereses recíproca entre ambas orillas del Atlántico. La cooperación no se está produciendo en las mejores condiciones, ni por la calidad de la misma, ni por la intensidad y profundidad necesarias, y tampoco por las condiciones de financiación y apoyo de los propios gobiernos nacionales. Otros países europeos y sobre todo Estados Unidos, se están favoreciendo de mayores y sobre todo mejores condiciones en esta cooperación. Los estudiantes y las unidades docentes e investigadores latinoamericanas, han vuelto su mirada preferencial hacia el norte rico y hacia algunos poderosos países del marco europeo, y España tiene que jugar un papel fundamental en el marco de esta cooperación.

La revista Circunstancia confía en que los artículos de este número sean de su interés, que les inciten a reflexionar sobre estos desafíos que componen una parte importante de los debates que hoy en día se producen en torno a la Educación Superior.

Dr. Ismael Crespo
Director del Departamento de Gestión de Calidad
Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset.

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

Para consultar un artículo, selecciónalo en el menú de la derecha.

El Espacio Europeo de Educación Superior: un proyecto común
Carmen Ruiz-Rivas

La agenda de modernización de la Educación Superior en el contexto europeo
Guy Haug

La cooperación en Educación Superior en América Latina: situación actual y perspectivas futuras
Juan Carlos Pugliese y Gabriela Siufi

Ideas para la construcción del Espacio Iberoamericano de Educación Superior
Avel-lí Blasco Esteve

La garantía de la calidad en la Educación Superior: ¿Hacia dónde vamos?
Pedro García Moreno

Modelos de evaluación de la calidad: el caso de la Educación Superior
Nuria Nápoles Sayous, Pedro Beatón Soler y M^a Isabel Álvarez González

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UN PROYECTO COMÚN

Carmen Ruiz-Rivas

[El proceso en Europa](#)

[La situación en España](#)

[Catálogo de títulos, mapa de titulaciones y estudios universitarios](#)

El proceso en Europa

La educación superior europea ha iniciado en esta primera década de siglo XXI un proceso cuya característica más destacada es el trabajo en común de los diferentes países y de todos los estamentos implicados en ella: ministerios, universidades, estudiantes, profesores y agentes sociales.

Este proceso, sin precedentes en el continente y con un primer horizonte fijado para el año 2010, busca una auténtica dimensión europea de la educación superior en la que la diversidad, y la flexibilidad (lingüística, disciplinar y curricular) se considera una riqueza a desarrollar. El reconocimiento mutuo, la calidad acreditada de las enseñanzas y la mejor comprensión de las distintas enseñanzas impartidas son elementos claves para la libre circulación de estudiantes y titulados, el atractivo internacional de la educación superior europea y la mayor calidad del empleo de los titulados universitarios.

Con el precedente de La Sorbona (1998), la progresiva construcción del Espacio Europeo de Educación Superior se impulsa ya en 1999 desde los ministerios de 33 países firmantes de la Declaración de Bolonia. En la Conferencia de Praga (2001), se incorporan las universidades y los estudiantes, se resalta la dimensión social de la educación superior europea y el importante papel de la formación a lo largo de la vida. La Conferencia de Berlín (2003) plantea la definición de un marco europeo de titulaciones de educación superior, el desarrollo de títulos conjuntos netamente europeos y el avance en las garantías de calidad. En 2005 son ya 45 países europeos los que se acogen al Espacio Europeo de Educación Superior, en el que también participan formalmente la Comisión Europea y las asociaciones europeas de universidades, de estudiantes, de sindicatos de educación y empleadores. Junto a ellos, y en ámbitos disciplinares concretos, han proliferado redes universitarias que incluyen universidades de varios países para el análisis de disciplinas concretas, singularmente el programa Tuning, y el desarrollo de proyectos conjuntos.

La reciente reunión de Bergen (Noruega, 19 y 20 de mayo de 2005) ha marcado un nuevo hito en el proceso. En los últimos informes presentados sobre los avances conseguidos, merece la pena destacar el realizado por la asociación europea de universidades (<http://www.eua.be/eua/index.jsp>), el del grupo de seguimiento del proceso de Bolonia formado por delegaciones de los ministerios y el de las asociaciones de estudiantes (<http://www.bologna-bergen2005.no>). En ellos se resalta el considerable avance normativo (prácticamente todos los países han desarrollado normas legales que establecen las herramientas básicas del proceso: la estructura de las enseñanzas en tres etapas, el sistema común de créditos y el suplemento europeo al título), la mejora en las garantías de calidad (mediante el establecimiento de agencias y procedimientos comunes) y la progresiva eliminación de barreras a la movilidad y al reconocimiento de estudios. Sin embargo aun subsisten dificultades entre las que se destacan la necesidad de una mayor implicación de profesores, estudiantes y empleadores en la efectiva implantación y diseño de las nuevas enseñanzas, los créditos europeos y los necesarios cambios en las metodologías docentes y de una mejora en los recursos financieros (públicos y privados) puestos a disposición de las universidades.

A medio camino del proceso iniciado en 1999, los ministros europeos destacaron los sustanciales avances realizados y resaltaron como principales desafíos futuros tres aspectos adicionales: en primer lugar, la mayor vinculación entre educación superior e investigación con la plena incorporación del doctorado como elemento fundamental de conexión entre los espacios de educación superior e investigación. Por otra parte, el desarrollo de la dimensión social de la educación superior mejorando el acceso y la acogida y atención a los estudiantes y los recursos financieros. Y finalmente la dimensión internacional de la educación europea incrementando la cooperación con terceros países y la mayor visibilidad internacional.

Como se ha informado en diversos foros, las principales novedades del comunicado de Bergen son:

Más allá de las reformas legales que, como en España, han realizado la inmensa mayoría de los 40 países incorporados al proceso de Bolonia, se resalta la importancia de la mayor implicación y compromiso por parte de las universidades, su profesorado y sus estudiantes en la real implantación de los nuevos planes de estudio y las nuevas metodologías docentes.

El establecimiento del marco general europeo de cualificaciones y titulaciones de educación superior (que incluye la posibilidad de subniveles en el grado y la adecuada vinculación con los ciclos superiores de Formación

Profesional y la formación a lo largo de la vida)

El énfasis en la adecuada definición y evaluación de los resultados del aprendizaje y las competencias a adquirir en todos los títulos de grado y máster.

El refuerzo al diálogo entre los gobiernos, los empleadores y los agentes sociales para la mejora del empleo de los graduados universitarios especialmente de los de primer ciclo (Grado- Bachelor).

La eliminación de algunos obstáculos que subsisten para el acceso a los nuevos estudios de máster, desde los estudios de grado, garantizando la igualdad de oportunidades.

La cooperación entre las agencias de calidad de los distintos países para avanzar en la definición de criterios comunes para la evaluación y la acreditación de los estudios y de su mutuo reconocimiento.

La eliminación de los obstáculos que subsisten para el reconocimiento de títulos y periodos de estudio entre las instituciones de educación superior europeas.

El énfasis en el importante papel de las universidades para el mayor desarrollo de la investigación y la innovación y la mayor coordinación entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación. Esto incluye la formación inicial de investigadores, el refuerzo a la formación doctoral (que se establece con una duración de entre 3 y 4 años), la necesidad de impulsar en esta etapa la interdisciplinariedad y la ampliación de las perspectivas de empleo de los doctores.

La dimensión social de la educación superior mejorando la accesibilidad, la igualdad de oportunidades y las condiciones de acogida y atención a los estudiantes.

El atractivo internacional de la educación superior europea y el incremento de relaciones con instituciones y gobiernos de otros ámbitos geográficos.

La movilidad de estudiantes y profesores como elemento fundamental del EEES mediante el desarrollo programas de estudios conjuntos y de acuerdos conjuntos para el desarrollo de los programas de becas.

[Volver](#)

La situación en España

En España, pese a que los sucesivos responsables ministeriales firmaron las declaraciones de Bolonia (1999), Praga (2001) y Berlín (2003), los primeros desarrollos normativos concretos no aparecen hasta 2003 con los reales decretos reguladores del crédito europeo (5 de septiembre) y del suplemento al título (1 de agosto). Sin embargo, salvo experiencias piloto puntuales desarrolladas por las universidades, ni los créditos europeos ni el suplemento al título han tenido aun una implantación real en el sistema universitario español.

No será hasta enero de 2005 cuando el Gobierno afronte un aspecto sustantivo del proceso mediante la aprobación de los reales decretos que establecen la nueva estructura de las enseñanzas y las directrices generales comunes de los estudios de grado y posgrado y se pone en marcha el procedimiento para la renovación de los actuales estudios de grado.

En esta misma línea de desarrollo del espacio Europeo de Educación Superior, en marzo de 2005 se modifica el sistema de homologación y reconocimiento de estudios extranjeros, pieza clave para facilitar el acceso y la incorporación de estudiantes, profesores e investigadores con estudios extranjeros. Simultáneamente se ha constituido un grupo de trabajo sobre las nuevas metodologías docentes para la aplicación del sistema de créditos ECTS (abril de 2005) y se ha completado el trabajo del Consejo de Coordinación Universitaria (mayo de 2005) sobre los campos comunes y el formato del suplemento al título, lo que permitirá su expedición en este curso académico a los titulados. Como otro elemento destacado, en diciembre de 2004 se constituyó una comisión para el desarrollo de un marco de referencia para la financiación de las universidades públicas cuyos trabajos avanzan a buen ritmo.

En otro aspecto esencial como es el relativo a la dotación de recursos financieros y para apoyar el desarrollo de estrategias y acciones conducentes a la plena incorporación de las universidades españolas al proceso de Bolonia, en los presupuestos de 2005, junto a un fuerte incremento de las dotaciones para becas y ayudas, se incorporó una partida específica de 6,6 millones de euros para una convocatoria que, en colaboración con todas las Comunidades Autónomas y las propias universidades, permitirá avanzar en los principales objetivos del proceso de Bolonia y conocer mejor las perspectivas y necesidades de cada universidad.

Es necesario destacar, la política de transparencia y la constante búsqueda del más amplio consenso en todas las actuaciones realizadas. La comunidad universitaria, las Comunidades Autónomas y los agentes sociales han sido informados puntualmente de los objetivos y el desarrollo de los distintos procesos. Las actuaciones concretas ya realizadas se han llevado a cabo con el apoyo prácticamente unánime de los rectores y los responsables universitarios de las comunidades autónomas.

[Volver](#)

Catálogo de títulos, mapa de titulaciones y estudios universitarios

La adaptación a las directrices del llamado proceso de Bolonia para la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior ha suscitado en estos últimos días un debate necesario. La lectura de las distintas opiniones expresadas a través de los medios de comunicación muestra, por una parte el interés social que este importante proceso despierta y por otra la existencia de un cierto grado de confusión respecto a lo que significa, especialmente en lo referente al futuro de los estudios universitarios en España.

Desde el Ministerio de Educación y Ciencia se ha insistido reiteradamente en que se trata de una reorganización de la situación actual para la adaptación de los estudios a la nueva estructura en tres etapas, en la cual no sólo no desaparecerán enseñanzas actualmente existentes sino que aparecen nuevas oportunidades para la incorporación de nuevos campos de estudio. El proceso incluye además, como elemento esencial, cambios en los métodos docentes y de aprendizaje de los alumnos.

A este respecto, consideramos que conviene aclarar algunos aspectos referentes a lo que significan algunos conceptos clave como el catálogo de títulos, el nombre de las titulaciones, las directrices generales propias o los planes de estudio.

En nuestra normativa, el catálogo de títulos universitarios se conforma por aquellas enseñanzas para las que el gobierno ha establecido directrices propias y una denominación común, es decir, para las que se ha establecido un conjunto de contenidos comunes de obligada inclusión en los correspondientes planes de estudio de todas las universidades españolas. El margen de flexibilidad para que cada universidad diseñe su plan de estudios puede variar entre el 50% y el 25% de los créditos totales del plan, lo que permite definir orientaciones diversas y un perfil propio de cada plan de estudios. Actualmente, por ejemplo, los estudios de doctorado no tienen directrices propias y, por tanto, no están en el catálogo.

En la nueva estructura, básicamente, existirán directrices para los títulos de grado (el primer ciclo de los nuevos estudios) y no para los estudios de posgrado (máster y doctorado) lo que permitirá una amplia diversidad de estudios especializados, de orientación profesional, académica o investigadora. El nuevo mapa de titulaciones universitarias permitirá itinerarios diversos (se han escuchado símiles con un mapa de carreteras) que facilitarán la reorientación curricular y la mayor oferta de formación para los futuros estudiantes. La flexibilidad en los planes de estudios de grado permitirá, por ejemplo, avanzar en la oferta de dobles titulaciones, programas conjuntos y enseñanzas multidisciplinares.

En el contexto europeo lo que nosotros denominamos catálogo de títulos tiene interpretaciones diversas adaptadas a las distintas tradiciones de cada país.

En un extremo, en el Reino Unido, en general en los países de tradición anglosajona, las denominaciones generales más comunes (a las que se añade el nombre del campo principal de estudio) son cinco (Bachelor of Arts, Bachelor of Education, Bachelor of Laws, Bachelor of Engineering, Bachelor of Science). Por ejemplo, en Oxford, Bachelor of Arts in Economics and Management.

En Francia el Ministerio de Educación determina las denominaciones de los títulos oficiales, que corresponden a los campos fundamentales de estudio (cada universidad puede incluir, además, una denominación complementaria más específica), por ejemplo, Ciencias Económicas (en la Sorbona-Paris I se añade por ejemplo la mención específica de economía y gestión de la empresa) o Lenguas, Literaturas y Civilizaciones extranjeras (en París VI se añaden, por ejemplo, las menciones Alemán, o Árabe).

En Italia el Ministerio de Educación ha llevado a cabo una clasificación de los estudios en 47 "clases" (campos generales de estudio). Dentro de cada clase todos los títulos tienen igual valor legal. Cada universidad puede darle la denominación que desee al título que expide, pero incluido en una de las clases. Algunos ejemplos son: las clases en ciencia y tecnología química, ingeniería civil y ambiental, ciencia de las comunicaciones o ciencia de los bienes culturales.

En España se está trabajando en la definición de ese mapa de titulaciones de grado para las cuales el Gobierno establecerá una denominación común y, en una segunda fase que culminará en octubre de 2007, las directrices generales propias. Como no podía ser de otra manera, el inicio del proceso se ha encargado al Consejo de Coordinación Universitaria que, a través de sus cuatro subcomisiones, ha sido tradicionalmente responsable del establecimiento de los planes de estudios universitarios. En dichas subcomisiones participan los rectores de las universidades españolas, los responsables de universidades de las Comunidades Autónomas y hasta 21 expertos designados por el gobierno y el parlamento. Posteriormente, la propuesta será revisada por una comisión de expertos y remitida nuevamente al Consejo de Coordinación Universitaria. Hay que resaltar que el plan de trabajo establecido fue aprobado unánimemente por los miembros del Consejo en diciembre de 2004.

Es evidente que un proceso de esta relevancia requiere, además de ilusión, generosidad, reflexión y sosiego, el mayor grado de acuerdo e implicación de todos: gobierno, comunidades autónomas, rectores, profesores y estudiantes, sin olvidar los agentes sociales y los distintos sectores profesionales. Los plazos establecidos permitirán la adecuada información y el necesario debate para culminar con éxito este proyecto común y la, sin duda, relevante aportación española a la construcción del Espacio Europeo de Educación.

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

LA AGENDA DE MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO EUROPEO

Guy Haug

[La agenda de modernización de la enseñanza superior en el contexto europeo](#)

[1. Convergencias estructurales: el proceso de Bolonia](#)

[1.1 Entrando en una nueva etapa](#)

[1.2 Las fuentes del proceso reformador de Bolonia](#)

[1.3 Difusión del proceso de reformas de Bolonia](#)

[2. Políticas de modernización universitaria en la UE](#)

[3. Bolonia y Lisboa se completan y se refuerzan](#)

[Referencias](#)

La agenda de modernización de la enseñanza superior en el contexto europeo

Nunca fue tan fuerte como en los últimos años la presión social, cultural y económica para la modernización, la "puesta al día", la "renovación" o incluso el "renacimiento" de las universidades europeas. La toma de conciencia de que la enseñanza superior europea está en una etapa difícil, o en una "crisis", se ha profundizado al mismo tiempo que se identificaron los principales retos que se plantean. Por esto se están desarrollando en la actualidad dos corrientes reformadoras que intentan fomentar las principales reformas que se necesitan para superar estas dificultades: el proceso intergubernamental de Bolonia, ya bastante conocido y difundido, que ahora involucra a casi todos los países de Europa, y la estrategia de Lisboa de la Unión Europea y sus 25 Estados Miembros, aun menos bien conocida en su dimensión universitaria. El propósito de este artículo es explicar los orígenes de estos procesos, el carácter específico de cada uno y las vinculaciones entre ambos.

[Volver](#)

[1. Convergencias estructurales: el proceso de Bolonia](#)

El "proceso de Bolonia" tiene como objetivo la creación de un espacio europeo de enseñanza superior coherente, compatible y atractivo antes de 2010. Es el resultado de la iniciativa combinada de universidades y gobiernos. Luego de París (1998), Bolonia (1999), Salamanca y Praga (2001), Graz y Berlín (2003) hubo en 2005 una nueva Convención de universidades europeas (en Glasgow en marzo) y una nueva Reunión de Ministros que acaba de celebrarse en Bergen (Noruega) en mayo.

[Volver](#)

[Entrando en una nueva etapa](#)

Con el proceso de Bolonia, el movimiento hacia una Europa de universidades se encuentra en una nueva etapa. Después de dos siglos de aislamiento detrás de fronteras nacionales, la integración europea produjo un primer cambio con la adopción de los programas de movilidad como ERASMO, SOCRATES y LEONARDO; pretendían fomentar la movilidad a gran escala, no obstante la escasa compatibilidad entre sistemas en casi todos los aspectos (currícula, asignaturas, exámenes, calendarios, titulaciones, tipos de instituciones, finanzas, etc.), y lo consiguieron en parte. Esta etapa de movilidad sin cambio de estructuras permitió avances importantes en cuanto al aprendizaje de como trabajar juntos, así como la emergencia de centenas de redes entre universidades y universitarios y la creación de instrumentos como los ECTS, los NARIC, etc. La aumentación del número de intercambios organizados dentro de consorcios universitarios también permitió darse cuenta que para que la movilidad y la cooperación resulten más fáciles era imprescindible crear una mayor compatibilidad entre sistemas. La Declaración de Bolonia abrió esta tercera etapa, la de reformas estructurales convergentes, es decir la del cambio sistémico.

La importancia de la declaración de Bolonia (1999) radica en tres aspectos:

- Es un programa de acción para avanzar con un horizonte a mediano plazo (10 años).
- Es un proceso que se está dando a escala europea (la Declaración de Bolonia fue suscrita por 30 países en 1999; desde Bergen participan 45: toda Europa, incluso Rusia, los países del Caucazo y Turquía, salvo Bielorusia).
- Fija un conjunto de objetivos específicos:
 - un marco de referencia común de titulaciones,
 - la generalización de los 3 niveles de grado, maestría y doctorado,
 - un sistema compatible de créditos,
 - un aseguramiento de la calidad a escala europea,

- la eliminación de los obstáculos a la movilidad.

Bolonia es un compromiso político intergubernamental (ni un tratado, ni una iniciativa de la Unión Europea) de reformar las estructuras de los sistemas de enseñanza superior de manera convergente. No obstante, también resulta en un amplio proceso de renovación de los contenidos de los currícula.

[Volver](#)

Las fuentes del proceso reformador de Bolonia

Son diferentes las razones que inciden en que distintos países se decidan a caminar en la misma dirección. Los 4 principales factores que subyacen a la reforma de los sistemas educativos impulsada por el proceso de Bolonia son:

Una eficiencia insatisfactoria de los sistemas de educación superior, lo que se relaciona con:

- la excesiva duración de los estudios.
- altas tasas de deserción, con estudiantes que abandonan sin ningún título abajo del brazo.
- la escasa flexibilidad para permitir que los estudiantes cambien de estudios a mitad de camino.

- Un atractivo en disminuido en el resto del mundo. Relacionado con lo anterior, la toma de conciencia de que Europa perdió a beneficio de EE.UU. al torno de 1990 el privilegio de ser el destino preferido de los estudiantes y académicos del resto del mundo; al mismo tiempo, consume bastante "educación transnacional" importada de EE.UU. mientras que exporta poca. Durante bastante tiempo, esta evolución no se considero como preocupante, hasta que surgieron, primero en Alemania y luego en Francia y varios otros países, algunas señales sobre los riesgos que conlleva. Uno de los puntos fuertes de Bolonia es que desde el inicio insistió en que la confusión en los nombres y en la estructura actual de las titulaciones europeas era un obstáculo enorme para universidades y diplomados, primero en Europa y aun más con respecto al resto del mundo. Dentro de pocos años se ha impuesto una actitud más dinámica, que reconoce que las universidades son los principales vectores de los idiomas, las culturas, los valores, la ciencia y la tecnología europea en el mundo. El desafío de aumentar el atractivo de las universidades y de las titulaciones europeas (Gran Bretaña es un caso aparte) en el ámbito internacional obliga a repensar la manera en que se presentan hacia el exterior. Hay que admitir que no se van a reconocer a las titulaciones europeas al nivel que conviene en el resto del mundo si no se reconocen primero en Europa.

- La emergencia del mercado laboral único entre los países de la UE plantea en estos países la necesidad de aumentar la pertinencia de los estudios en relación con el mercado de trabajo. Los profesionales compiten en el mismo mercado de trabajo, independientemente de su país de origen. Esto es una realidad en el caso de las profesiones no reglamentadas con una porción alta de los empleos en el sector privado, pero también en el caso de las profesiones reguladas: médicos, arquitectos, etc. tienen derecho a una validación de sus estudios en otros países. Aunque el proceso de Bolonia involucra a más países que los 25 de la UE, la existencia de un mercado laboral abierto entre los países de la UE les proporciona una importante razón suplementaria de converger entre sí e de renovar sus carreras con cara a empleabilidad.

- La experiencia adquirida con los programas de movilidad europeos (Erasmus/Sócrates) en una escala significativa (1 millón de estudiantes, 150 000 profesores). Desarrollados con el propósito de dar a un 10% de los estudiantes europeos la oportunidad de ampliar su formación general en contacto con culturas de otros países europeos, y de esta manera fomentar la formación de una ciudadanía europea, los programas Erasmus y Sócrates llevaron a un convencimiento de la necesidad de simplificar las estructuras de las carreras de estudio para hacerlas más compatibles entre sí.

[Volver](#)

Difusión del proceso de reformas de Bolonia

En esta exposición nos se pretende dar una visión completa de los procesos de reforma en todos los países europeos. Simplemente se trata de ilustrar algunas cuestiones relevantes para el debate. Para un panorama completo sobre las reformas se recomienda la lectura de los documentos Trends I (1999), II (2001), III (2003) y IV (2005).

Las reformas están avanzado en 3 frentes:

- Reformas sistémicas, que se hacen al nivel nacional, generalmente por cambios en la ley de universidades.

Hubo tales cambios, mas o menos radicales, en casi todos los países que participan - salvo en algunos países no-UE que se agregaron al proceso solamente en los últimos años. Es interesante destacar que en la mayoría de países (incluso en España), el proceso de reformas cuenta con tres aspectos claves (el "triángulo de oro" de reformas): ordenación de titulaciones entre grado y postgrado oficial, créditos ECTS, agencia de aseguramiento de calidad y/o de acreditación (en el caso español, se creó la ANECA).

- Reformas curriculares dentro de las universidades, bien por iniciativa propia (hay ejemplos de universidades que anticiparon las reformas por interés propio antes de que cambiara la ley), por imitación (por ejemplo dentro de redes o de consorcio, donde las reformas se difunden según un sistema de "dominós") o por obligación (generalmente después de un cambio legislativo). Como consecuencia, Europa se ha convertido en una "zona en obras" curricular. Lo mas importante es que el proceso de cambio no solo afecta a la estructura, sino también al contenido de las carreras. La cuestión de la empleabilidad, importante como es, no es sin embargo la primera preocupación que manifiestan las universidades. Algunas temen una pérdida de calidad, ya que la reforma de los planes de estudio implica reducir parte de los contenidos, sea para acortar el período de estudios, sea para poder incorporar cursos relacionados con el desarrollo de competencias. La respuesta en el proceso de Bolonia es que un sistema de calidad es un sistema: donde los estudiantes aprenden lo que necesitan, no él donde se enseña un catalogo enciclopédico de conocimientos abstractos; y que lleva a los estudiantes al éxito, no él que provoca la más alta tasa de fracaso u deserción.

- Reforma curricular por disciplinas al nivel europeo. ¿Qué es hoy en Europa un ingeniero, qué son un bachelor y

un master en ciencias? Un ejemplo de colaboración en este campo es el proyecto TUNING, respaldado por la Comisión Europea. El objetivo que persigue es desarrollar perfiles profesionales y resultados deseados en términos de conocimientos, habilidades y capacidades en varias áreas temáticas (primero en matemáticas, geología, administración de negocios, historia y ciencias de la educación, y luego en numerosas otras). El proyecto aspira a desarrollar un modelo de estructura curricular en cada área que favorezca el reconocimiento y la integración de diplomas europeos. En este contexto, se plantea también una reflexión sobre cómo pasar de modelos de enseñanza centrados sobre el profesor a modelos de aprendizaje centrados sobre el estudiante, favorecidos en gran medida por las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías. Es bastante fácil prever que este proceso se va a profundizar y generalizar, abriendo la puerta a carreras europeas más compatibles (es decir, que faciliten el reconocimiento tanto académico como profesional) y flexibles (con currícula coherentes, basados en créditos que pueden ser obligatorios, optativos o de elección), pero que al mismo tiempo queden distintos y diversos en cuanto a idiomas, perfiles institucionales y nacionales y proyecto personal del estudiante.

[Volver](#)

2. Políticas de modernización universitaria en la UE

El proceso de Bolonia sirvió de plataforma para el desarrollo de un debate nuevo sobre el papel de las universidades en la nueva Europa y sobre retos comunes en las políticas de enseñanza superior en Europa. Sin embargo, ya no es el único motor de cambio/modernización de universidades al nivel europeo. En marzo de 2000 en Lisboa, el Consejo Europeo (es decir los jefes de estado y de gobierno) fijaron un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: hacerse la economía y la sociedad basadas sobre el conocimiento más avanzada del mundo. Añadieron inmediatamente que esto es posible solamente con cambios mayores en los sistemas sociales, de empleo y de educación. Por eso, invitaron a los ministros de educación a que aumentaran su contribución a la Europa del conocimiento fijando los mayores objetivos educativos de la UE hacia cuales deberían converger todas las reformas y políticas. Con la adopción en febrero de 2002 (bajo Presidencia española de la UE) del "programa de trabajo sobre los objetivos comunes de los sistemas de educación y formación en Europa" ("Educación & Formación 2010"), el proceso de convergencia educativa europea hacia objetivos europeos se extendió a todos los niveles y partes de los sistemas educativos.

Con este componente educativo de la "estrategia de Lisboa", Europa está en camino hacia una Europa educativa con sistemas diversos pero objetivos compartidos para 2010. En la introducción política del programa "Educación & Formación 2010", los Ministros y la Comisión Europea destacaron lo que pretenden alcanzar "para el beneficio de los ciudadanos y de la Unión Europea como tal":

- que los sistemas y las instituciones educativas europeos se ven como referencias de calidad y pertinencia en el mundo;
- que los sistemas tengan un nivel de compatibilidad suficiente para que los Europeos puedan aprovechar su diversidad en vez de encontrarse limitados o penalizados por ella;
- y que Europa consiga (otra vez) ser el destino preferido de los estudiantes, académicos y investigadores de las demás regiones del mundo.

Estos retos conciernen de manera especial universidades y sistemas de enseñanza superior. Dentro debate a nivel europeo sobre el reto del conocimiento se enfoca cada vez mas sobre universidades. Una serie de documentos comunitarios subrayó entre 2002 y 2004:

- el grave déficit de financiamiento de las universidades europeas en comparación a sus homologas de EE.UU. (que tienen recursos por estudiante que son mas del doble); la diferencia resulta principalmente de la débil contribución de recursos privados en Europa;
- la menor preparación de las universidades europeas a la competición mundial, con insuficiente autonomía, recursos, experiencia de management y de marketing;
- los efectos negativos de la fragmentación de los sistemas y de la poca eficacia de varios sistemas nacionales;
- y la necesidad de invertir mucho más (3% en vez del actual 1,9% del PIB) en la investigación/desarrollo, para fomentar el crecimiento económico y reducir la fuga de cerebros.

[Volver](#)

3. Bolonia y Lisboa se completan y se refuerzan

No es realmente sorprendente que "Bolonia" y "Lisboa", aunque cada movimiento tenga su identidad propia, se completan y se refuerzan mutuamente, como lo muestran los ejemplos que siguen. Se eligieron a la vista de los mas recientes desarrollos en ambos procesos: el Comunicado de los Ministros después de su reunión en Bergen en mayo de 2005, y la Comunicación de la Comisión Europea "Movilizar el potencial intelectual de Europa: permitir a las universidades aportar su plena contribución en la estrategia de Lisboa" de abril 2005.

- Reformas de carreras: esto es el propósito principal de Bolonia, pero en la Comunicación de la Comisión Europea estas mismas reformas se consideran como imprescindibles dentro del marco de la UE y se sugieren varias medidas para que se puedan adoptar, implementar y financiar en universidades (estando la financiación del proceso reformador el lado olvidado en la agenda de Bolonia).

- Aseguramiento de calidad y acreditación se reconocieron como piedras claves del Espacio Europeo de Enseñanza Superior en Berlín en 2003 y en 2005 en Bergen se adoptaron algunos estándares y principios comunes en cuanto a los procesos de calidad dentro de universidades, a la evaluación de universidades o programas por agencias externas y a la evaluación de la calidad le las propias agencias de evaluación o acreditación. Tanto en Bolonia como en el marco de la UE, el futuro sistema europeo no se debe organizar en torno de una supra-agencia europea, sino en la forma de una cooperación horizontal entre agencias con credibilidad suficiente como para que puedan convalidar mutuamente los resultados de los procesos de evaluación o acreditación. Queda que organizar este sistema: en Bergen los Ministros del proceso de Bolonia pidieron un "registro" de agencias creíbles; en la UE se propuso ya en octubre de 2004 una cooperación mas estrecha en el campo de aseguramiento de calidad y acreditación, como consecuencia de una anterior (1998) Recomendación de la UE sobre esta tema y de uno de los "objetivos compartidos" del programa "Educación &

Formación 2010". La propuesta de Recomendación de la Comisión Europea, que se discute actualmente con el Consejo de ministros de Educación y con el Parlamento Europeo propone cinco "pasos", del más básico al más ambicioso: 1. calidad radica en universidades y es preciso asegurarla a nivel de cada institución; 2. se necesita un proceso de evaluación de la calidad de las propias agencias externas de evaluación/acreditación; 3. se necesita un registro de tales agencias en Europa; 4. las universidades deberían poder elegir entre las agencias del registro; y 5. los gobiernos deberían tomar en cuenta los resultados de la evaluación/acreditación, incluso si se trata de una agencia extranjera del registro. Aquí está particularmente clara el propósito de reforzar, por los instrumentos propios a la UE, un aspecto clave del EEES.

- El atractivo del EEES en el resto del mundo también se reconoce como un determinante esencial del éxito, tanto en Bergen como en la Comunicación de la Comisión Europea. En este dominio, la UE ha adoptado una serie de nuevos programas para la cooperación y la movilidad universitarias con otros continentes (Erasmus Mundus, pero también Asia-Link, Alban con Latinoamérica y Tempus-Meda con los países del Mediterráneo). La Comisión también propuso en febrero de 2005 la creación de un Instituto Europeo de Tecnología que sirviese de faro de la ciencia y tecnología europea en el mundo. La Comunicación de la Comisión Europea de abril de 2005 propone otras medidas y reformas para reforzar la capacidad competitiva de las universidades europeas.

- Finalmente, la agenda de reformas propuestas en el ámbito de la UE complementa la de Bolonia en áreas débiles de ésta como lo son la gobernabilidad de sistemas e instituciones y el financiamiento de reformas y de infraestructuras materiales e inmateriales (formación, sistemas de becas y préstamos, etc.).

Ningún de los retos que subyacen las dos corrientes reformadoras es totalmente nuevo. Lo nuevo es que se han convertido en retos comunes europeos, que solamente se pueden lograr si se coordinan las políticas y se refuerzan los sistemas entre países europeos, y aun más entre los más integrados de ellos (al nivel de la UE y del Espacio Económico Europeo). Esto es un desafío enorme, pero vital. El papel de las universidades en el futuro de cada país en Europa, y en el futuro de Europa en el mundo, por fin se admitió a los niveles políticos más altos. Las soluciones son europeas y necesitan reformas para la modernización universitaria, con los imprescindibles recursos y cambios sistémicos e institucionales.

[Volver](#)

Referencias

Todos los documentos mencionados en este artículo se pueden encontrar en el sitio Internet del programa de trabajo "Educación & Formación 2010" de la Comisión Europea

http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/lisbon_en.html

o en el sitio Internet del proceso de Bolonia

<http://www.bologna-bergen2005.no>

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

LA COOPERACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Juan Carlos Pugliese y Gabriela Siufi

INTRODUCCIÓN

REVALIDA Y CONVALIDACION DE TITULOS UNIVERSITARIOS

MARCO NORMATIVO ARGENTINO

MERCOSUR EDUCATIVO

PROGRAMAS INTERNACIONALES, IBEROAMERICANOS Y REGIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR

ORGANIZACIONES Y ASOCIACIONES DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS

RECOMENDACIONES PARA POTENCIAR LAS OPORTUNIDADES E IMPACTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

BIBLIOGRAFIA

"La creciente complejidad de los sistemas de ES – su masividad, el vertiginoso crecimiento del sector privado, el carácter de variable clave para el desarrollo de las naciones y sus limitaciones para aggiornarse con relación a la sociedad de la información y el conocimiento – han llevado a los gobiernos a abandonar la posición de laissez faire propia de la década de los '80 y a adoptar una nueva actitud con la formulación de políticas que velen por la calidad mediante la certificación y la evaluación, con el objetivo de conciliar expansión y calidad, sin interrumpir el proceso de desarrollo de las IES privadas, pero sí formulando políticas y confeccionando instrumentos para su control"

Francisco López Segrera

INTRODUCCIÓN

El papel de la cooperación internacional en el ámbito de la educación superior ha sufrido profundos cambios conceptuales e instrumentales en las últimas décadas, tanto como consecuencia de los procesos relacionados con el fortalecimiento de la calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior; como de la generalización del objetivo de internacionalización de la docencia y la investigación, manifestado en las recientes Cumbres Mundiales y Regionales.

En la relatoría general de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, efectuada en París en octubre de 1998, Suzy Halimi [1], expresa: «es preciso tener conciencia de que la educación superior ya no se puede concebir solamente a partir de situaciones y criterios nacionales. Ya no existe investigación o formación dignas de ese nombre en términos puramente locales». La creciente mundialización de los problemas, caracterizada por la extrema complejidad de las situaciones, hace que la cooperación interuniversitaria interese a todos. Ninguna universidad por muy buena que sea y por más recursos de que disponga, puede hoy ser excelente en todas las áreas. Asimismo los debates en el seno de la Organización Mundial del Comercio, obligan a manifestarse a favor de una mundialización solidaria que comprende a la educación como un bien social y no como un bien transable.

La cooperación internacional se ha convertido en una actividad horizontal con impactos comprobados en: las políticas, la organización y la gestión de la educación superior; en la formación docente y la oferta educativa de grado, postgrado y continua; en las actividades de vinculación y extensión; y muy especialmente en el papel que desempeñan las universidades en la cooperación para el desarrollo.

La cooperación hoy es activa e integral, conduce al replanteo de los esquemas de subvención de la cooperación internacional, con tendencia a modelos cofinanciados [2]

Asimismo los sistemas universitarios de los países latinoamericanos, altamente diversificados a partir de los noventa, han realizado y continúan haciendo importantes cambios en su estructura y organización; incorporando aspectos claves como la preocupación por la evaluación y mejoramiento de la calidad de sus programas de grado, postgrado y de la institución como un todo.

En el presente artículo se precisarán datos relativos a la situación actual y perspectivas futuras respecto de la homologación de títulos y cursos entre los diferentes países, sobre la base de la calidad. Para enmarcar la temática se realizará una breve mención acerca del desarrollo de los Sistemas de evaluación y acreditación nacionales, a los Programas de cooperación entre universidades y gobiernos (iberoamericanos, latinoamericanos, MERCOSUR) y a las principales Redes y asociaciones universitarias.

[Volver](#)

REVÁLIDA Y CONVALIDACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS

Hay una diversidad de procedimientos en cada uno de los países de la región respecto de los criterios que se utilizan para el reconocimiento y convalidación de títulos universitarios extranjeros para el ejercicio profesional.

Las instituciones, asociaciones o agencias encargadas de realizar el reconocimiento de títulos y grados varían en cada estado, pero generalmente se trata de organismos públicos específicos de la educación superior universitaria.

Un hecho a destacar en este sentido, y que se pronostica abonará para un mejor funcionamiento en el reconocimiento de títulos entre países es la creación de la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES) [3] que reúne a gobiernos y agencias. En el marco de esta red se avanza hacia un glosario internacional acordado sobre los términos "convalidación", "reválida", "homologación", "equiparación", "reconocimiento total o parcial", ya que actualmente tienen connotaciones diferentes e implican diversos procedimientos y resultados según cual sea el país en cuestión.

Asimismo en algunos países como Argentina, el reconocimiento del título profesional habilita inmediatamente tanto para realizar actividades académicas como para el ejercicio profesional, sin necesidad de realizar una acreditación posterior.

Por otra parte se deben citar mecanismos anexos o ad-hoc diseñados para casos particulares, tales como los programas de becas de grado para alumnos extranjeros que ofrecen los países, pero que al término de dichos estudios, tienen la obligación de regresar al país de origen y no están habilitados para ejercer la profesión en el país de estudio o en otros casos donde existe un permiso especial para realizar postgrados (especializaciones) para los cuales se les reconoce su título de grado al solo efecto de realizar el postgrado.

Por convenios bilaterales o multilaterales como el Convenio Andrés Bello o el MERCOSUR Educativo, existen entre los países latinoamericanos reconocimiento automático de títulos de nivel primario y medio y reconocimiento de títulos universitarios para la realización de estudios de postgrados o para el ejercicio de actividades académicas.

Dado el avance de los procesos de evaluación y acreditación existentes en la actualidad en la mayor parte de los países, es un hecho que los futuros acuerdos para el reconocimiento de títulos de educación superior avancen teniendo en cuenta esos procesos. Los últimos convenios firmados por Argentina para el reconocimiento de títulos universitarios con Colombia y Chile, importan una prueba cabal en tal sentido.

[Volver](#)

MARCO NORMATIVO ARGENTINO

Por Ley de Educación Superior Nro 24.521, las universidades nacionales son las únicas con potestad para revalidar títulos extranjeros. Artículo 29: las instituciones universitarias tendrán autonomía académica e institucional, que comprende básicamente las siguientes atribuciones. Inciso k) revalidar, sólo como atribución de las universidades nacionales, títulos extranjeros. En esta situación los trámites de reválida se canalizan por las Universidades Nacionales y los procesos se desarrollan, en general, a través del sistema de equivalencias, materia por materia, por medio de procedimientos largos; y en la mayoría de los casos se exigen pruebas y exámenes para habilitar el título.

Asimismo, en virtud de la Resolución Ministerial 252/03, la Secretaría de Políticas Universitarias interviene en la convalidación de títulos extranjeros solamente en el caso de Bolivia, Perú, Ecuador, España, Colombia y Chile, con los cuales Argentina tiene vigente Convenios sobre Reconocimiento Mutuo de Estudios, Títulos y Certificados Universitarios. Según los acuerdos bilaterales firmados con estos países, varía el procedimiento para el reconocimiento de los títulos a los fines del ejercicio profesional. En el caso de Bolivia, la convalidación es directa previo análisis técnico curricular que permite establecer la equivalencia entre los títulos provenientes de aquel país y los existentes en el sistema universitario nacional.

La citada resolución dispuso para los títulos expedidos por Ecuador, España, Colombia y Perú un procedimiento que comprende la conformación de Comisiones Evaluadoras de Especialistas provenientes del Registro de Expertos de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), encargadas de analizar cada solicitud de reconocimiento de título y aconsejar los requisitos académicos pertinentes. En la mayoría de los casos, exige una etapa final de exigencias académicas a cumplimentar por parte de los interesados, en las Universidades Nacionales con las cuales se haya firmado un Convenio específico.

Para la prosecución de estudios de postgrado en Argentina, la Resolución Ministerial Nº 416/00 establece que los interesados con títulos universitarios extranjeros pueden inscribirse de manera directa, a excepción de las carreras que requieren en su desarrollo práctica profesional. Según el caso se procede a la convalidación o al trámite de reválida en una universidad nacional.

La Secretaría de Políticas Universitarias orienta su accionar en materia de convalidación de títulos extranjeros, a la consideración de los procesos de acreditación de cada uno de los países, a efectos de generar procesos de convalidación directa de títulos universitarios habilitantes para el ejercicio profesional. A tales fines se elaboran entre los países signatarios un Listado Común de Programas o Carreras que cumplan con las diversas etapas de los procesos nacionales de acreditación vigentes. Estos nuevos procesos tienen como eje central la bilateralidad. En tal sentido se avanzó en la IV Reunión de la Comisión Bilateral Técnica Educativa Colombo-Argentina realizada

en Bogotá el 16 de noviembre próximo pasado.

Este mismo criterio fue el sostenido por la República Argentina en la VI Reunión de la Comisión Mixta Cultural y Educativa entre Argentina y Chile, realizada en la ciudad de Santiago los días 10 y 11 de marzo próximo pasado.

Con respecto a las carreras que no hayan superado el proceso de acreditación previsto en cada país, se prevé aplicar el sistema de convalidación de títulos anteriormente descrito, es decir la aplicación de la Resolución 252/03.

[Volver](#)

MERCOSUR EDUCATIVO

El Programa de acciones del Mercosur Educativo [4] se plantea como un espacio regional para favorecer la integración del sector educativo de los países miembros. En diciembre del 2000 los Ministros de Educación aprobaron el Compromiso de Gramado, con un plan de acción para el período 2001-2005. En educación superior se han señalado tres áreas principales de interés: movilidad de estudiantes y profesores; acreditación de carreras a nivel MERCOSUR [5]; cooperación interinstitucional a través de programas de postgrado, formación docente e investigación científica. (<http://mercosul.gov.br/>)

Aunque se ha trabajado en el tema, a la fecha no hay acuerdos firmados para el reconocimiento de títulos de grado universitario ni terciarios no universitarios, permitiéndose sólo el reconocimiento para la prosecución de estudios de postgrado y para el ejercicio de actividades académicas en el ámbito universitario.

Un avance significativo fue la firma en 1998 del Memorándum de Entendimiento, mediante el cual fueron aprobados estándares comunes para la acreditación de las carreras de agronomía, ingeniería y medicina. A partir del año 2003 comienza, efectivamente, el Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitarias (MEXA), lo que lleva al establecimiento de denominadores comunes de dimensiones, componentes, criterios e indicadores generales para cualquier carrera universitaria.

En la XXVII Reunión de Ministros de Educación de Países del MERCOSUR, Bolivia y Chile, celebrada en noviembre del 2004 en la ciudad de Porto Alegre, Brasil; los Ministros de los 6 países aprobaron 17 carreras de agronomía acreditadas por el MEXA.

[Volver](#)

PROGRAMAS INTERNACIONALES, IBEROAMERICANOS Y REGIONALES PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACION SUPERIOR

La cooperación internacional de las universidades tiene una doble dimensión: la interuniversitaria, que coloca a las instituciones como principales actores y beneficiarios y la que se fundamenta en la participación de las universidades como agentes de la cooperación para el desarrollo a través de proyectos y actividades dirigidos a otros beneficiarios. En la actualidad se llevan a cabo una multiplicidad de programas orientados al desarrollo y al intercambio de las instituciones de educación superior.

En relación con la Unión Europea: Programa ALFA (América Latina – Formación Académica); Programa Alβan, Programa Erasmus World, Programa @lis (Alianza para la Sociedad de la Información). En el ámbito Iberoamericano: Programa MUTIS, Programa de Cooperación Interuniversitaria (PCI), Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA). En el ámbito MERCOSUR: Programa de movilidad MARCA, ligado a las carreras acreditadas por el Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado (MEXA); Programa ESCALA, llevado a cabo por las universidades miembros del Grupo Montevideo.

[Volver](#)

ORGANIZACIONES Y ASOCIACIONES DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

En los últimos años se ha revalorizado a nivel de la cooperación internacional la multilateralidad funcional, especialmente a través de la generalización de instrumentos flexibles de cooperación como las redes y las alianzas estratégicas entre actores, amplificando los beneficios e incrementando las posibilidades de interacción y las modalidades de colaboración.

Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) integrada por universidades de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay.

Red Universitaria ARCAM Universidades [6] en y para el MERCOSUR

Consejo de Rectores para la integración de la sub-región Centro Oeste de Sudamérica (CRISCOS) constituido por universidades del noroeste de Argentina, de toda Bolivia, del norte de Chile y sur del Perú, representadas por sus rectores.

Unión de Universidades de América Latina (UDUAL): Promueve programas para el fortalecimiento institucional de las universidades en los aspectos estructurales, de gestión académica y administrativa.

Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado –AUIP [7] - es un organismo internacional no gubernamental reconocido por la UNESCO.

Asociación Columbus con cobertura eurolatinoamericana, constituye un programa de cooperación entre universidades europeas y latinoamericanas.

Organización Universitaria Interamericana [8] dedicada a la cooperación entre las instituciones universitarias y al desarrollo de la educación superior en América.

ANUIES-Asociación Nacional de Universidades (México) [9] : No gubernamental, de carácter plural, que agremia

a las principales instituciones de México.

AUFOP-Asociación Universitaria de Formación del Profesorado [10] .

Consortio Surandino CEIDIS [11] : es una base institucional para lograr aprendizajes mutuos y la valoración y difusión de conocimientos y experiencias que favorezcan el desarrollo sustentable y la integración regional surandina.

CSUCA-Consejo Superior Universitario de Centroamérica: canaliza la vocación integracionista de las universidades públicas de Centroamérica y lleva a cabo iniciativas, políticas y planes para mejorar la educación superior a nivel regional.

Grupo Compostela [12] Desde su creación el Grupo Compostela conformó una de las más importantes redes universitarias con 78 miembros procedentes de 25 nacionalidades. Recientemente ha aceptado a miembros de universidades no europeas.

UNAMAZ-Associação de Universidades Amazônicas [13] UNAMAZ es definida como "una sociedad civil, no gubernamental, sin fines de lucro, cuyos objetivos esencialmente educativos y culturales, busca a través de la cooperación científica, tecnológica y cultural de países amazónicos (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana, Perú, Surinam y Venezuela).

[Volver](#)

CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS

Ø La cooperación académica y científica entre España y América Latina tiene ya un importante desarrollo, pero sobre todo tiene una gran potencialidad, dado por el interés de los actores y el crecimiento de la demanda. Para ello debe lograrse un mayor impacto en el fortalecimiento institucional y en sostener los resultados de la cooperación, donde sean especialmente tenidos en cuenta los objetivos de desarrollo de cada uno de los países participantes.

Ø El análisis de las tendencias en la cooperación de las Universidades y Centros de investigación españoles y latinoamericanos muestra la existencia de dos ejes prioritarios: la cooperación en la formación de postgrado y la investigación científica conjunta.

Ø Está aún en ciernes una reestructuración del papel del Estado como organismo regulador y evaluador donde se destacan los avances operados en el contexto del Mercosur [14] y del Convenio Andrés Bello [15]; en segundo lugar, la aparición de alianzas internacionales entre instituciones, generalmente no amparadas por regulación; y, finalmente, la construcción o reconstrucción de redes regionales e internacionales de cooperación.

Ø El presente escenario abre serios interrogantes sobre las perspectivas futuras del sistema, que conlleva la necesidad de hacer una reflexión acerca de la capacidad de respuesta al desafío de la transformación internacional, y generar una estrategia propia.

Ø Este mapa global no admite la opción del aislamiento, que difícilmente podría ser sostenida en un escenario de creciente internacionalización como el actual. Asimismo, la opción de una apertura indiscriminada, tal como lo propone el GATT, ante el avance de propuestas cuya eficiencia no siempre es sinónimo de calidad educativa; podría destruir los esfuerzos existentes a nivel nacional y regional por fortalecer sistemas universitarios con calidad y pertinencia.

[Volver](#)

RECOMENDACIONES PARA POTENCIAR LAS OPORTUNIDADES E IMPACTOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

- Tener esencialmente en cuenta los conceptos de impacto y sostenibilidad de los resultados, a la hora de diseñar proyectos y actividades de cooperación.
- Enfatizar la integración de mejores instrumentos de gestión de la cooperación internacional, que permitan un efecto acorde a las necesidades actuales de producción del conocimiento.
- Estimular la movilidad académica con reconocimiento de lo cursado.
- Dinamizar las actividades de cooperación universitaria, a través de las asociaciones nacionales y regionales existentes y establecer mecanismos de cooperación interuniversitaria.
- Promover la redefinición del papel de los Organismos internacionales y gobiernos, más bien como facilitadores y promotores, que como oferentes de programas cerrados de cooperación.
- Aprovechar la ventaja que implica el uso de un mismo idioma y estimular las fortalezas de cada región para beneficio mutuo.
- Tal como mencionamos en las conclusiones, entre las opciones del aislacionismo/proteccionismo y la desregulación sin límites, debemos imaginar un camino ligado al fortalecimiento de la capacidad de regulación del sistema a un nivel regional e interregional, donde los mecanismos de integración y de reconstrucción institucional puedan reparar debilidades y absorber amenazas.

"...intenten ustedes ver el mundo como lo que seguramente puede considerarse que es, como un lugar hermosísimo que, cual si fuera un jardín, nosotros tenemos la facultad de mejorar y cultivar. Y al hacerlo, procuren ustedes utilizar la humildad de un jardinero experto y por eso mismo consciente de que muchos de sus intentos fracasarán"

(Karl Popper, 1983)

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, Philip G. y McGill Peterson, Patti (editores). Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional. Ed. Biblos, Buenos Aires, 2000.
- Brennan, John. (1998) "Panorama General del Aseguramiento de Calidad". En Salvador Malo y Arturo Velásquez Jiménez (coords.), La Calidad en la Educación Superior en México. Una Comparación Internacional; UNAM, México.
- Brovetto, Jorge (1999) "La educación superior en Iberoamérica: crisis, debates realidades y transformaciones en la última década del siglo XX" en Revista Iberoamericana de Educación, Nro 21, OEI.
- Brunner, José (2000) Notas sobre Educación Superior. Conferencias en la Universidad de Antioquia. Medellín
- Brunner, José (1995). "Educación superior, integración económica y globalización". En: Primer Simposio Regional "Educación, Trabajo y la Integración Económica del Merconorte". Consejo de Educación Superior de Puerto Rico, San Juan, (26 de septiembre).
- Brunner, José (1990) Educación Superior en América Latina: cambios y desafíos, Fondo de Cultura Económica, FLACSO, Chile..
- CEPAL-UNESCO. (1992) Educación y conocimiento : eje de la transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, Naciones Unidas.
- CINDA. Reconocimiento y convalidación de estudios superiores y títulos profesionales en América Latina y el Caribe. Centro Universitario de Desarrollo, Santiago de Chile, 1998.
- Contreras Nieto, María Andrea y Alvaro Campo Abal, "Caracterización normativa y análisis comparativo a partir de la legislación nacional de los posgrados en los países miembros del Convenio Andrés Bello". Santa Fe de Bogotá, Abril de 2000, mimeo.
- Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. UNESCO. París
- Coraggio; José Luis (2001) Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación Superior en América Latina. Trabajo comisionado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación de la OEA; para su presentación en la II Reunión de Ministros de Educación de las Américas en el Ambito del CIDI, Punta del Este
- Cox, Cristian (1993) "Políticas de educación superior: categorías para su análisis", en Hernán Courad (ed.), Políticas comparadas de educación superior en América Latina, Chile, FLACSO.
- CSUCA. "Ejercicio de profesiones universitarias y reconocimiento de estudios universitarios en Centroamérica". CSUCA/OUI, San José de Costa Rica, 1995.
- Delors, J et al.. (1996) La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre Educación para el Siglo XXI. Santillana – Ediciones UNESCO, Madrid
- García de Fanelli; Ana (1998) Gestión de las Universidades Públicas: La experiencia Internacional. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires
- Instituto Internacional Para La Educación Superior En América Latina Y El Caribe (IESALC)(1999) Informe Bienal 1998-1999, UNESCO- Caracas.
- Juri, Hugo y Bernal; Marcelo (2003) La Universidad Pública en la respuesta Iberoamericana a la globalización en Cordoba Eje XXI, Universidad Nacional de Córdoba.
- Levy, Daniel C. (coord.), "La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del Grupo de Trabajo sobre Educación Superior de la Asociación de Estudios Latinoamericanos". CEDES/98, Buenos Aires, 1994.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Secretaría de Políticas Universitarias. (2003) El Sistema Universitario Argentino una oportunidad para acordar los cambios que reclaman los tiempos (Juan Carlos Pugliese, Propuesta programática, (documento de circulación interna)
- Moura de Castro, Claudio y Levy, Daniel (1997) La educación superior en América latina y el Caribe. Documento de estrategia. Washington, D.C., Diciembre 1997 – Nº EDU-101
- Neave, Guy y Van Vught Frans A. (comp.) (1994): Prometeo Encadenado. Estado y educación superior en Europa, Ed. Gedisa, España
- OECD (2001) Education at a Glance. OECD Indicators 2001; OECD, París
- Schwartzman, Simon (2001) "The future of education in Latin America and the Caribbean" in: Seventh Meeting of the Intergovernmental Regional Committee of the Major Project in the Field of Education in Latin America and the Caribbean. Santiago: PROMEDLAC VII, UNESCO. Working Document.
- Schwartzman, Simon, (1996) "La Universidad Como Empresa Económica". Texto preparado para el Seminario sobre "El Papel de las Universidades en el Desarrollo Social" realizado pelas agencias de cooperación técnica da Alemania (GTZ, CIM, DAAD, DSE), Universidad Austral de Chile, Valdivia, 3 a 7 de marzo de 1996
- UNESCO (2000) Informe sobre la educación en el mundo. Madrid: UNESCO.

UNESCO (1998): Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. 9 de octubre de 1998.

Tünnermann B., Carlos (1996) Situación y perspectivas de la educación superior en América Latina, ANUIES, México.

Tünnermann B., Carlos, La educación superior frente al cambio. CSUCA, San José de Costa Rica, 1998.

UNESCO. World guide to higher education. UNESCO, Paris, 1996.

[1] HALIMI, Suzy. Informe Oral preparado con motivo de la clausura de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, 1998, pág. 12.

[2] Aún para países con serios problemas de desarrollo, se propone que en los proyectos de cooperación, incluyan algún tipo de contrapartida como muestra de su interés y compromiso y como reaseguro de la concreción de los proyectos. Esto es aplicable a la mayoría de los programas de cooperación.

[3] <http://www.riaces.org/riaces/index.html>

[4] En el que participan con el mismo nivel de responsabilidad y decisión, los países miembros (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) y asociados (Bolivia y Chile)

[5] Las tres carreras elegidas para iniciar el proceso de acreditación son: Agronomía, Ingeniería y Medicina

[6] Cincuenta (50) Universidades de Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay integran la Red ARCAM

[7] La AUIP está integrada hoy por más de ciento veinte instituciones de educación superior de España, Portugal, América Latina y el Caribe y una oferta común de varios miles de programas de posgrado en prácticamente todos los campos del conocimiento.

[8] La OUI es un verdadero foro de 400 miembros regulares o asociados (universidades públicas y privadas, institutos de estudios superiores, centros de investigación, asociaciones universitarias nacionales o regionales, consejos de rectores) que constituyen una red única de aliados. Está presente en 25 países divididos en ocho regiones: América Central, Brasil, Canadá, Caribe, Cono Sur, Estados Unidos, México y Países Andinos

[9] <http://www.anuias.mx/index1024.html>

[10] <http://www3.uva.es/aufop/>

[11] <http://www.oei.org.co/universidades/consorcio.htm>

[12] <http://www.grupocompostela.org/ingles/home.php>

[13] <http://www.amazon.com.br/%7Eunamaz/unamaz.htm>

[14] Integran el Mercosur Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como miembros plenos y Bolivia y Chile como adherentes.

[15] Bolivia, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, España, Panamá, Perú y Venezuela

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Avel-lí Blasco Esteve

I. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

II. IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR IBEROAMERICANO.

1. Programas de movilidad e intercambio estudiantil y de movilidad de profesorado.
2. Creación de un programa de cooperación para el fortalecimiento del doctorado.
3. Creación de un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y de los programas docentes.
4. Establecimiento de mecanismos de convergencia y homogeneización de estudios y titulaciones.

I. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL

A) El Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIBES en adelante) es desde hace algunos años un desideratum que se menciona repetidamente en las Declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno, de los Ministros de Educación y de los Encuentros Iberoamericanos de Rectores. Ya la V Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Bariloche (1995) señalaba a la educación como un elemento esencial de la estrategia de cooperación iberoamericana y abogaba por la vinculación entre universidades iberoamericanas así como por la movilidad de estudiantes y profesores, con el objetivo de aproximar en lo posible sus contenidos educativos.

Pero, a este respecto y por destacar sólo alguna declaración, resulta especialmente significativa la Declaración de Lima en el II Encuentro Iberoamericano de Rectores (2001):

"Nosotros, los abajo firmantes, rectores de universidades públicas y privadas de países iberoamericanos, y representantes de asociaciones universitarias que actúan en Iberoamérica, reunidos en Lima los días 12 y 13 de setiembre de 2001 en la sede de la Pontificia Universidad Católica del Perú, para deliberar sobre la naturaleza y los alcances de la cooperación universitaria entre los países de la región, nos dirigimos a los Jefes de Estado y de Gobierno que han de reunirse en esta misma ciudad los días 23 y 24 de noviembre del presente año en la XI Cumbre Iberoamericana, y a la Secretaría de Cooperación Iberoamericana, con la finalidad de presentarles la Declaración de Lima, la que aspiramos se convierta en marco de referencia para la creación de un programa de cooperación universitaria iberoamericana.

CONVENCIDOS:

de la necesidad de crear un espacio académico iberoamericano de cooperación universitaria que contribuya a la integración de nuestra región, regido por los principios de autonomía universitaria, reciprocidad, solidaridad, multilateralidad, coparticipación, igualdad de oportunidades, flexibilidad, pertinencia y calidad;

PROPONEMOS:

1. La incorporación de la educación superior en la agenda de discusión y en los programas de cooperación e intercambio apoyados o promovidos por la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, como expresión de su voluntad política de impulsar la construcción de un espacio académico iberoamericano.
2. La pronta creación de un programa iberoamericano de cooperación interuniversitaria con la significativa participación de las universidades y cuya adecuada financiación debería quedar garantizada mediante la aprobación, por la Cumbre, de un fondo especial para este fin.
3. Promover y estimular el apoyo por parte de las empresas, las agencias internacionales y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. Los gobiernos deberían tomar, además, las medidas necesarias para eliminar toda normativa que impida o dificulte la implementación de los acuerdos de cooperación.
4. El programa de cooperación debería tener las siguientes características:
 - a) centrar sus objetivos en acciones que tengan el mayor impacto social y efecto multiplicador, como la eliminación de la pobreza, la protección del medio ambiente, el desarrollo científico y tecnológico, la mejora de la calidad de vida y la formación del personal docente en todos los niveles de la educación;
 - b) adoptar una estructura organizativa flexible y no burocrática que permita una representación directa y plural de las universidades de la región;
 - c) alentar la conformación de redes, tanto institucionales como temáticas, en particular incrementando la cooperación sur-sur;

d) prestar especial atención a la formación de doctores, por las implicaciones que ésta tiene en el mejoramiento de la calidad académica y en el desarrollo de la investigación y por su claro efecto multiplicador. Para ello debería fomentarse la existencia de una cantidad relevante de becas y la cooperación entre las universidades para la puesta en marcha de programas de estudios compartidos que combinen la enseñanza presencial y virtual;

e) prestar igualmente atención preferente a la movilidad estudiantil y docente, por la experiencia formativa que ella implica y por su contribución a la creación del espacio académico iberoamericano; en tal sentido se deberán incrementar las becas y ayudas que promuevan dicha movilidad;

f) apoyar proyectos interuniversitarios en el campo de la acreditación y la evaluación en el espacio iberoamericano y promover acuerdos y programas que faciliten el reconocimiento parcial de los estudios, así como el reconocimiento de grados y diplomas."

Las referencias al EIBES son muy numerosas en los últimos años, aunque los pasos que se han realizado al respecto son más bien parciales, dispersos y poco efectivos. De nuevo hay que destacar en este punto la constitución del Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) en Cartagena de Indias en 2002 como una macro-red de 24 redes nacionales o supranacionales de las universidades iberoamericanas. Su primer objetivo es precisamente "promover la creación y consolidación de un Espacio Iberoamericano de Educación Superior y de Investigación" y el segundo "impulsar la cooperación entre las universidades iberoamericanas". En la última reunión celebrada en Madrid (noviembre 2004), el CUIB constituyó cuatro comisiones para seguir avanzando en la creación de un EIBES: calidad y pertinencia, movilidad, financiación e información, declarando que "convencidos de que la universidad es un soporte de la democratización de los países así como de los valores ciudadanos, exhortamos a reencontrar los caminos de sustentabilidad universitaria que todo proyecto estratégico nacional o continental exige".

B) Estas declaraciones y pequeños pasos hacia el EIBES se han visto afectadas posteriormente por la aparición en numerosos manifiestos de la figura de otro espacio educativo común más amplio: el espacio de educación superior de América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE). Este nuevo espacio educativo fue impulsado por la Declaración de Río de Janeiro de 1999, comenzó a proyectarse en la Conferencia de Ministros de Educación de París (2000), y el comité de seguimiento de la conferencia elaboró el Plan de Acción 2002-2004 para la construcción de dicho espacio, Plan que fue aprobado en la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Madrid en mayo de 2002. La última declaración significativa al respecto ha sido la de la II Reunión de Ministros de Educación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea de abril de 2005 en México, en el que se afirma la intención y el compromiso de seguir construyendo el ALCUE con el horizonte del año 2015 [1] y se establece la estructura del Plan de Acción 2005-2008 para la construcción del mismo [2]

En resumen, podemos decir que tenemos en la actualidad dos espacios de educación superior en gran parte coincidentes (el EIBES y el ALCUE), ya que el segundo engloba al primero, pero creemos que el EIBES tiene mucha mayor capacidad de cohesión y más viabilidad de ser llevado a cabo que el ALCUE, dados los intensos lazos culturales y lingüísticos de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. En cualquier caso, no cabe duda que los progresos que se hagan en la construcción del EIBES afectarán positivamente a la puesta en marcha del ALCUE.

C) A pesar de tantas manifestaciones a favor de la creación del EIBES, los pasos efectivamente realizados para su construcción y puesta en funcionamiento han sido más bien escasos. A mi juicio ello se debe a causas heterogéneas y de entidad muy diferente:

- a la gran diversidad entre los sistemas educativos de unos y otros países, así como a la heterogeneidad de las propias instituciones universitarias entre sí, en especial en el ámbito iberoamericano;
- a la falta de verdadera decisión política por parte de las autoridades educativas de las naciones iberoamericanas, más allá de las declaraciones un tanto retóricas de las Cumbres y Conferencias celebradas;
- a la ausencia de fuentes importantes de financiación que permitan una movilidad cuantitativamente significativa de estudiantes, profesores y personal administrativo, dados los altos costes que tiene esa movilidad en especial para los estudiantes latinoamericanos; fuentes que pudieran ser similares a las existentes en el programa europeo ERASMUS
- a no haber sido capaces de crear mecanismos e instrumentos que hagan posible la movilidad e intercambio de estudiantes, profesores y personal administrativo, con reconocimiento automático de los estudios y grados obtenidos en otra universidad en el caso de los estudiantes, tal como ocurre en el programa ERASMUS.

No obstante el escaso avance que existe en la actualidad en la creación y puesta en funcionamiento del EIBES, en la práctica se han llevado a cabo múltiples acciones e iniciativas que van en esa misma dirección. Algunas de ellas han operado entre universidades españolas-portuguesas y universidades latinoamericanas, mientras que otras sólo han tenido como ámbito estas últimas, pero todas ellas me parecen interesantes como ejemplo de "buenas prácticas" en el camino correcto, que es el de avanzar en la construcción del EIBES. No puedo reseñarlas todas aquí ni mucho menos, pero no me resisto a citar algunas, sin ninguna pretensión de ser exhaustivo:

a) Así, los numerosos convenios bilaterales de cooperación interuniversitarios. En especial, los convenios de movilidad e intercambio estudiantil con reconocimiento de estudios entre universidades de ambos continentes; y, de la misma manera, los múltiples convenios bilaterales de intercambio de profesores, que han posibilitado que miles de profesores se hayan desplazado en estancias cortas a universidades de otros países iberoamericanos.

b) El Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA) creado en 1999 a iniciativa de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es seguramente la iniciativa de más calado que se ha llevado a cabo hasta la fecha en la construcción del EIBES [3]. Se trata de un programa multilateral de movilidad estudiantil de grado con reconocimiento de estudios, basado en el programa ERASMUS, en el que se aportan ayudas económicas de la OEI o de otras instituciones (como la Junta de Andalucía) a los

estudiantes de intercambio. En el curso 2003-2004, el proyecto ha permitido la constitución de 24 redes de al menos tres universidades, en las que han participado en total 67 universidades y 370 estudiantes. A pesar de que las cifras de estudiantes que se mueven son bajas, el PIMA es una excelente experiencia piloto para la implementación de un programa multilateral de movilidad e intercambio más amplio.

c) El programa de movilidad e intercambio estudiantil, con reconocimiento de estudios, establecido en 2004 entre la CRUE española y la ANUIES mexicana es otro jalón del proceso que comentamos, programa en el que participan 46 universidades mexicanas y 27 universidades españolas. A pesar de no contar con financiación específica para el mismo, ambas organizaciones decidieron lanzar el programa y hacer jurídicamente posible la movilidad, dejando en manos de los estudiantes la obtención de los recursos precisos para ello. Un programa parecido existe entre la ANUIES y el CSUCA centroamericano, que fomenta la movilidad estudiantil y las redes institucionales.

d) De la misma manera, hay que citar los numerosos programas docentes de posgrado (en especial, de doctorado) que se han impartido en universidades de otro país iberoamericano, destacando los que han impartido instituciones españolas y portuguesas en universidades de América Latina. Sin olvidar los problemas de reconocimiento de los títulos expedidos en algunas ocasiones, no cabe duda de que la formación especializada impartida en otras universidades latinoamericanas contribuye a la creación y consolidación del EIBES, especialmente cuando se hace desde planteamientos de colaboración entre las instituciones participantes.

e) Las redes de universidades latinoamericanas que se han constituido en las últimas décadas han favorecido sin duda los procesos de convergencia en educación superior. Pos citar sólo las principales: GRUPO MONTEVIDEO (universidades de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y Paraguay); COLUMBUS (64 universidades europeas y latinoamericanas); CSUCA (Consejo Superior Universitario de Centroamérica: 17 universidades centroamericanas); CINDA (Centro Universitario de Desarrollo: 28 universidades latinoamericanas y 3 europeas); AUALCPI (Asociación universitaria de América Latina y del Caribe para la integración: universidades de más de 20 países); la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), etc., etc. Todas estas redes han promovido la integración universitaria, contribuyendo al trabajo en común entre instituciones europeas y latinoamericanas o entre éstas entre sí.

f) Las organizaciones intergubernamentales que tienen actividades de fomento de la cooperación en educación superior también han tenido acciones con incidencia en el tema que comentamos. Ya hemos hablado de la OEI y de sus programas de movilidad estudiantil y de fomento de la investigación conjunta. El Convenio ANDRES BELLO, al que pertenecen 10 países iberoamericanos, realiza estudios sobre educación superior, apoya redes temáticas y proyectos de investigación y presta asistencia técnica. La Organización de Estados Americanos (OEA) pone el énfasis en el fomento de la cooperación científica, a través del programa Interamericano de Ciencia y Tecnología y de los proyectos aprobados por el Comité Interamericano de Desarrollo Integral y la Agencia Interamericana de Cooperación y Desarrollo. La UNESCO ha apoyado numerosas iniciativas de cooperación académica y científica.

g) También hay que traer aquí los programas de cooperación de la Agencia española de Cooperación Internacional española (AECI) y de la Fundación Carolina. En especial, el Programa de Cooperación Interuniversitaria de la primera (PCI, antiguo Intercampus), que ha hecho posible la movilidad de miles de profesores, estudiantes y personal administrativo (cuantitativamente ha sido sin duda el programa de mayor importancia). En la misma línea, las Becas MAE-AECI permiten que miles de estudiantes latinoamericanos realicen sus estudios cada año en España.

h) Aunque se refiere sólo a universidades de América Latina, sin incluir españolas o portuguesas, el programa PAME (Programa Académico de Movilidad Estudiantil) de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) también debe ser citado aquí. Se trata también de un programa multilateral de intercambio de estudiantes de grado con reconocimiento de estudios: los estudiantes seleccionados pueden cursar un periodo académico en otra universidad de la Unión con pleno reconocimiento de la actividad académica realizada. Las instituciones participantes deben ofrecer al menos tres plazas para el intercambio, en una de las cuales la universidad cubre los costos de matrícula y de alojamiento para el alumno beneficiario. En el año 2004 han participado en este programa 26 universidades de 11 países latinoamericanos.

i) El proyecto Alfa TUNING AMÉRICA LATINA, promovido por la Unión europea a semejanza del TUNING europeo, en el que participan actualmente 64 universidades de 18 países latinoamericanos y 7 europeos, es una de las iniciativas más interesantes existentes en la actualidad y de la que hablaremos después.

j) Los programas ALFA y ALBAN de la Unión Europea, entre los que hay que destacar el "Proyecto de acreditación y reconocimientos oficiales entre universidades de MERCOSUR y la UE" (Proyecto ALFA-ACRO), coordinado por la Universidad de Valencia.

Hasta aquí esta breve reseña de algunas de las experiencias que se han puesto en práctica hasta la fecha en la línea de ir construyendo el EIBES mediante acciones necesariamente parciales y cuantitativamente de poca entidad. Todas ellas son actividades pioneras en la buena dirección, que no es otra que la de ir avanzando – aunque sea poco a poco – en la construcción del EIBES y de ahí el interés de reseñarlas en este momento. Sin embargo, del análisis de este variado conjunto de acciones, se extrae como conclusión la existencia de una cierta dispersión de los programas y de poca coordinación entre ellos. Se observan también deficiencias en la organización, así como excesiva dependencia del voluntarismo y amplitud de objetivos frente a los medios disponibles. Falta, así, un marco sistematizado que integre las numerosas y parciales acciones que existen hacia la construcción de un espacio común de educación superior; y se hace necesario por ello la definición de líneas estratégicas globales para la cooperación multilateral.

[Volver](#)

II. IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR IBEROAMERICANO.

La creación y puesta en funcionamiento del EIBES pasa en mi opinión por la implementación de varias líneas

básicas de actuación, que operan a modo de requisitos o condiciones principales del mismo, y que son, a mi juicio, los siguientes: (1) un programa de movilidad e intercambio estudiantil y de profesorado con reconocimiento de estudios; (2) creación de un programa específico de cooperación para el fortalecimiento del doctorado en América Latina; (3) un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y de los programas docentes; (4) una estructura mínimamente homogénea de las titulaciones académicas. Veamos a continuación cada uno de ellos.

1. Programas de movilidad e intercambio estudiantil y de movilidad de profesorado.

A) El primer y principal requisito del EIBES es sin duda la creación de un programa multilateral de movilidad e intercambio de estudiantes de grado [4], con reconocimiento automático de los estudios parciales realizados en otra universidad perteneciente al espacio educativo común. Cuando hablamos de "reconocimiento de estudios" nos referimos a la aceptación por la universidad de origen del estudiante de intercambio de las materias o asignaturas cursadas por éste en la universidad de destino, incorporándolas automáticamente a su expediente académico: no se trata, pues, de reconocimiento de títulos o grados ya finalizados sino sólo de estudios parciales (determinadas materias o asignaturas) realizados en otra institución, normalmente durante un semestre. Este es a mi juicio el dato que mayormente caracteriza a cualquier espacio educativo común, por lo que no se podrá hablar cabalmente de la existencia del EIBES mientras no se haya puesto en marcha un programa como el que comentamos. En esa línea, disponemos de referentes ya acreditados, como es el caso del programa europeo ERASMUS (¡que ha movido ya más de un millón de estudiantes!) o, en pequeña escala, el programa PIMA al que ya nos hemos referido antes. Por lo tanto, los modelos a seguir son relativamente claros.

B) El programa de movilidad estudiantil descrito debería ir acompañado de un programa paralelo de movilidad del profesorado (incluyendo aquí profesores e investigadores). Profesorado que en muchos casos es el responsable de los alumnos de intercambio (como ocurre en el caso de los tutores del programa ERASMUS), pero que no se debe limitar sólo a eso, sino que debería incluir la posibilidad de que profesores e investigadores de una universidad del EIBES pudieran realizar estancias cortas en otra institución del mismo (previo acuerdo de ambas partes). Ello permitiría a esos profesores efectuar investigación conjunta, impartición de conferencias y cursos breves, y establecer contactos durante su estancia en la otra universidad. Al incluir la movilidad de investigadores, éste programa permite que el "espacio común" que se va creando sea no sólo de educación sino también de investigación. Como es sabido, a veces se habla de "espacio iberoamericano de educación superior y de investigación", aunque en realidad la creación de un auténtico espacio común de investigación requiere la existencia de programas conjuntos de investigación bien dotados, como puede ser el CYTED (Programa iberoamericano de ciencia y tecnología para el desarrollo) [5].

C) Para poner en marcha los programas de movilidad que comentamos, es necesaria la adopción de las decisiones políticas pertinentes, la instrumentación técnica de las condiciones de funcionamiento de los programas y la aportación de una financiación mínima para que pueda funcionar:

a) La decisión y el compromiso político de implantar el Programa sólo puede venir de los Estados participantes en el mismo y de sus autoridades con competencia en materia de educación superior. Dada la entidad de este Programa, parece ineludible una decisión al más alto nivel, como es el caso de las Cumbres Iberoamericanas de Jefes de Estado y de Gobierno o, en su defecto, la Conferencia de Ministros de Educación. En ediciones anteriores, la Cumbre ya se ha manifestado sobre la conveniencia de caminar hacia el EIBES, pero no se ha adoptado aún la decisión de establecer el marco legal necesario para ponerlo en funcionamiento y de aportar los recursos financieros para ello. Este podría ser perfectamente un programa-cumbre en la próxima Cumbre de Salamanca en octubre de 2005 [6].

En mi opinión resulta entonces imprescindible una decisión política de alto nivel. Algo parecido ocurrió con el programa ERASMUS, aunque con la notable diferencia de que este programa fue adoptado por los órganos correspondientes de una organización supranacional ya existente como era la Comunidad Europea.

b) La instrumentación técnica de las condiciones de funcionamiento del programa no es difícil dada la existencia de precedentes cuantitativamente masivos como el ERASMUS y de precedentes iberoamericanos como el PIMA o el acuerdo CRUE-ANUIES. Se trataría, por tanto, de imitar las condiciones y requisitos de esos programas de intercambio, articulados mediante los convenios y protocolos correspondientes que deberían firmarse.

Por otra parte, la puesta en marcha de un programa masivo de movilidad exige seguramente la creación de alguna estructura administrativa central unitaria que garantice su aplicación uniforme y, en su caso, administre fondos del mismo, al modo que lo hace la Agencia Erasmus en el caso del programa europeo.

En este punto, no cabe desdeñar las dificultades intrínsecas al proyecto. En el caso del programa ERASMUS, las diferencias que existían entre universidades (la inmensa mayoría, públicas) y la heterogeneidad de los planes de estudio eran probablemente menores que en el caso de las universidades latinoamericanas entre sí (incluidas las españolas y portuguesas), y ello facilitó sin duda la viabilidad del programa de intercambio estudiantil. En el caso latinoamericano, las grandes diferencias entre instituciones (desde macrouiversidades hasta las pequeñas "universidades-garage") y entre estructuras de una misma titulación en unos y otros países incrementan la complejidad del programa y hacen imprescindibles mecanismos de control de la calidad, a los que luego nos referiremos. En cualquier caso, estas dificultades no son en absoluto insalvables si se sigue el actual modelo del programa ERASMUS: en éste, tras una serie de acuerdos-marco generales que actúan a modo de paraguas que define y cubre todo el sistema, son necesarios acuerdos bilaterales simplificados entre las universidades que intercambian estudiantes, definiendo los concretos ámbitos académicos en los que se producirá la movilidad así como el número de estudiantes (normalmente reducido) objeto de intercambio en esos ámbitos.

c) La aportación de una financiación mínima para que pueda funcionar el Programa es sin duda el talón de Aquiles del mismo, ya que estamos hablando de cantidades importantes. Por ejemplo, en el programa ERASMUS la Agencia Erasmus está aportando a los alumnos unos 75 euros por mes y alumno, cantidad que es completada de manera diferente por cada universidad, aunque es frecuente aportar una cantidad similar a la que da la Agencia [7]. En el programa PIMA 2002, la dotación de dicha ayuda alcanzaba hasta los 3.500 dólares por estudiante

para sufragar parte de los gastos del viaje y de la estancia, que es de seis meses. Hay que decir además que la financiación que se aporte no puede limitarse a las ayudas a los estudiantes, sino que debería incluir también fondos para las instituciones participantes (en especial, para los coordinadores académicos que tutorizan a los estudiantes de intercambio)

Es fácil entonces imaginar la magnitud del proyecto que aquí se propone, que se incrementa si se piensa en el alto coste que puede tener el alojamiento en España y Portugal para los estudiantes de América Latina. Probablemente al principio no será fácil reunir los fondos suficientes para implantar un programa amplio de intercambio. Pero la dificultad de llegar a ese objetivo final no mengua la importancia de los pasos que se den en esa dirección. Evidentemente, para que pueda hablarse de un auténtico Programa de movilidad tiene que haber ya de entrada una financiación significativa, porque en otro caso sólo los estudiantes con recursos económicos podrán hacer uso del mismo, reproduciendo así la desigualdad de la estructura económico-social.

D) Los efectos de los dos programas que aquí se proponen son evidentes y no hace falta extenderse sobre ellos:

- a) promoverían el conocimiento y comprensión de otros sistemas educativos para los estudiantes y para los profesores e investigadores de intercambio;
- b) reforzarían la constitución progresiva de una noción de ciudadanía iberoamericana, de la misma manera que el programa ERASMUS ha apoyado el concepto de ciudadanía europea;
- c) reforzaría al mismo tiempo los procesos de integración regional en América Latina: estos programas tienen un "valor estratégico" para esa integración, ya que superan las relaciones bilaterales y proponen un red de relaciones multilaterales;
- d) ayudaría al mismo proceso de homogeneización de estructuras de las titulaciones, al producirse un conocimiento mutuo de las mismas y una mejor comprensión de lo que hacen las demás instituciones;
- e) fortalecerían la dimensión internacional de las universidades participantes.

E) Los programas de movilidad estudiantil y movilidad de profesorado se convierten así en el dato principal en el proceso de construcción del EIBES, tal como reconocen muchos documentos y declaraciones al respecto [8], y por tanto, es un camino que hay que recorrer si queremos avanzar hacia el espacio común. En ese camino se han dado ciertamente pasos parciales (experiencias piloto), pero parece llegado el momento de lanzar un amplio programa de movilidad, pasando de las solemnes palabras de las declaraciones a los hechos.

Por otra parte, resulta claro también que los avances en la construcción del EIBES son al mismo tiempo progresos en la creación del ALCUE, ya que éste engloba a aquél como se ha dicho antes. En realidad, la suma del EIBES más el Espacio Europeo de Educación Superior da como resultado el ALCUE. De nuevo aparece la importancia de ir progresando en la puesta en funcionamiento del EIBES.

[Volver](#)

2. Creación de un programa de cooperación para el fortalecimiento del doctorado.

Un aspecto concreto de la cooperación multilateral en educación superior en el que debe ponerse énfasis es el del fortalecimiento del posgrado y, en especial, del doctorado en América Latina. Dada la carencia de estudios de doctorado en muchas universidades latinoamericanas -que constituye sin duda una de las debilidades más importantes de su sistema educativo superior-, la creación del EIBES pasa también por el fomento y apoyo de este tipo de estudios como medio de subsanar esa debilidad apuntada. Como dice la Declaración de Lima citada al principio, el programa iberoamericano de cooperación interuniversitaria que debería crearse en aras a la puesta en funcionamiento de un espacio académico iberoamericano de educación superior tendría que "prestar especial atención a la formación de doctores, por las implicaciones que ésta tiene en el mejoramiento de la calidad académica y en el desarrollo de la investigación y por su claro efecto multiplicador. Para ello debería fomentarse la existencia de una cantidad relevante de becas y la cooperación entre las universidades para la puesta en marcha de programas de estudios compartidos que combinen la enseñanza presencial y virtual".

Esta actuación tendría que canalizarse a través de redes interuniversitarias con los países con menor oferta propia y sobre las temáticas más adecuadas para la formación doctoral de los docentes de educación superior. Los proyectos ejecutados dentro de esta iniciativa podrían contemplar actividades de cooperación científica y de movilidad de doctorandos y profesores. La asociación de la cooperación científica con la formación doctoral, a través de redes de investigación asociadas al fortalecimiento de programas de doctorado puede resultar muy fructífera. El Programa debería fomentar el desarrollo de redes entre grupos de investigación de las universidades que colaboren en programas de doctorado, de manera que la realización de las tesis doctorales esté apoyada por proyectos de investigación conjuntos y se fortalezcan las líneas de investigación de los grupos e instituciones asociadas. Este esquema favorece el aprovechamiento de las sinergias en el binomio posgrado-investigación y ofrece también un marco para asociar las becas y ayudas para la formación de doctores, con lo que es posible articular tres instrumentos de cooperación que suelen manejarse independientemente: el apoyo a proyectos de investigación conjuntos, el apoyo a los doctorados y las becas para realizar estudios de doctorado. [9]

En la actualidad, la Asociación Universitaria Iberoamericana de Posgrado (AUIP) ha conseguido organizar una amplia plataforma de encuentro iberoamericano en materia de posgrado así como un interesante programa de actividades de posgrado en Latinoamérica.

[Volver](#)

3. Creación de un sistema de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y de los programas docentes.

El reconocimiento de los estudios realizados en programas de movilidad estudiantil se basa ante todo en la comparabilidad entre instituciones y programas, así como en la confianza mutua entre las instituciones. Las universidades no aceptarán el reconocimiento de los estudios cursados en otra institución si no están convencidas de que el nivel de la docencia y de exigencia en la otra universidad son equiparables a los suyos y, en todo caso, alcanzan niveles de calidad.

Si esta idea es correcta, la confianza y la comparabilidad nacen del conocimiento mutuo y, sobre todo, de la superación de técnicas de evaluación y acreditación de la calidad de las instituciones y de los programas docentes. En un conjunto tan amplio y tan heterogéneo como son las universidades iberoamericanas, la construcción de un espacio educativo común requiere necesariamente el establecimiento de mecanismos de control y acreditación de la calidad; y sólo aquellos programas e instituciones que los superen alcanzarán la confianza de las demás instituciones integrantes del espacio educativo común.

Para el control de la calidad que comentamos, entran en juego sin duda las diferentes Agencias Nacionales de Evaluación de la Calidad, agrupadas en la red RIACES: a mi juicio, la creación del necesario clima de confianza entre las instituciones del sistema pasa por la fijación de criterios objetivos y homogéneos de calidad de programas e instituciones, así como por la superación de esos estándares mínimos por unos y otras. De la misma manera que en el Espacio Europeo de Educación Superior, la cultura de la calidad es un elemento esencial en la construcción de un espacio educativo común como es el EIBES.

La evaluación de la calidad ya está ampliamente implantada en América Latina desde los años 90, aunque de manera desigual y heterogénea, y no en todos los países. Ahora se trataría de extenderla a todos los sistemas educativos nacionales, de consolidarla, y también de hacerla más homogénea a través de criterios comunes mínimos aplicables en todos los sistemas. El proyecto ALFA-ACRO ha generado una importante documentación sobre los procesos de evaluación y acreditación en la educación superior en Europa y en América Latina, en especial en el Congreso que se llevó a cabo en Buenos Aires en junio de 2004 [10]. Para ese objetivo parece útil el diseño de criterios comunes básicos o mínimos [11], así como la creación de organismos supranacionales que diseñen esos criterios básicos y establezcan las bases para el reconocimiento mutuo entre agencias de los resultados de los procesos de acreditación, tal como ocurre con los organismos e iniciativas europeos ENGA (European Net for Quality Assurance) o Joint Quality Initiative [12].

[Volver](#)

4. Establecimiento de mecanismos de convergencia y homogeneización de estudios y titulaciones.

La creación de un verdadero espacio común educativo requiere a la larga una estructura relativamente homogénea de estructuras educativas, lo que a su vez precisa el desarrollo de titulaciones comparables y comprensibles. Este es uno de los objetivos principales del llamado Proceso de Bolonia, en el que los sistemas educativos de más de 40 países europeos están trabajando en la actualidad para conseguir ese anhelado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Pues bien, la creación del EIBES no puede marginar esta idea, por difícil que sea su consecución. Hay que reconocer que se trata del aspecto más complicado de todos los que se han expuesto y en el que menos se ha avanzado, dada la gran disparidad existente en materia de planes de estudio, denominación de titulaciones, duración de los estudios y efectos profesionales de los mismos. Pero ello no es óbice para admitir que estamos ante un objetivo final al que hay que tender a largo plazo si se quiere construir un auténtico espacio educativo común iberoamericano.

La convergencia y homogeneización de las estructuras académicas a nivel supranacional de las titulaciones no vulnera la autonomía de las instituciones ni la libre decisión de cada sistema nacional, ya que se trata de establecer unos criterios mínimos comunes respecto de los contenidos de los estudios que llevan a una determinada titulación académica, la carga de trabajo que representa para el estudiante, las competencias y destrezas profesionales que se pretende conseguir. A partir de esos criterios mínimos, las universidades son las que deben definir la estructura exacta de cada plan de estudios, dentro del marco común que en su caso se haya establecido a nivel nacional.

En este ámbito ya se han producido algunas experiencias de efectos limitados y se están dando pasos de los que es preciso dar cuenta:

A) El "Mecanismo experimental de acreditación de carreras" (MEXA).

En el ámbito del MERCOSUR se ha producido un intento de reconocimiento de títulos y de estudios universitarios a partir del Memorandum de Entendimiento firmado por los Ministros de Educación en 1998.

Así como el reconocimiento para realizar actividades meramente académicas fructificó rápidamente, el reconocimiento a efectos profesionales (habilitar para el ejercicio de una determinada profesión) ha sido más complicado y únicamente se ha avanzado en la carrera de Agronomía (está también iniciado para Medicina y para Ingeniería) Hay que añadir que los organismos competentes para el reconocimiento son las Agencias Nacionales de Acreditación.

En cualquier caso, se trata de la experiencia más interesante y que más lejos ha llegado en materia de reconocimiento de títulos y de estudios de nivel superior en Latinoamérica, aunque vemos que opera respecto de estudios completos ya finalizados (con el consiguiente título académico) y no tanto respecto de estudios parciales, tal como ocurre en los programas de movilidad de estudiantes de pregrado.

En Centroamérica, el CSUCA creó el "Sistema centroamericano de evaluación y acreditación de la educación superior (SICEVAES), que también ha desarrollado iniciativas en el mismo sentido.

B) El Proyecto Alfa TUNING AMERICA LATINA.

La idea de crear algo similar al programa Tuning europeo en América Latina surgió en el marco de la IV reunión de seguimiento del ALCUE que se celebró en Córdoba en octubre de 2002. Desde entonces, un grupo de universidades europeas y latinoamericanas empezó a preparar el proyecto que fue presentado a la Comisión

Europea a finales de octubre de 2003 y finalmente aprobado por ésta como Proyecto Alfa, coordinado por la Universidad de Deusto. La propuesta Tuning para América Latina es, por tanto, una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal, lo que cambia son los actores y la impronta que brinda cada realidad.

El proyecto Alfa Tuning América Latina, que cuenta con la participación de los 18 países de América Latina, busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Este proyecto no se centra en los sistemas educativos sino en las estructuras y el contenido de los estudios.

Uno de los objetivos clave del Proyecto es contribuir al desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles en una forma articulada en toda América Latina. Se trata de alcanzar un amplio consenso sobre la forma de entender los títulos, desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en condiciones de desempeñar. De esta forma, el punto de partida del proyecto es la búsqueda de puntos comunes de referencia centrándose en las competencias y destrezas. La elección de usar puntos comunes de referencia y no definiciones de títulos muestra un claro posicionamiento ya que si los profesionales se van a establecer y buscar empleo en otros países de América Latina, su educación tiene que tener un importante nivel de consenso respecto a puntos de referencia acordados conjuntamente y reconocidos dentro de cada una de las áreas de disciplinas específicas (Ciencias de la Educación, Historia, Administración de Empresas y Matemáticas) en un primer momento. En el periodo de un año se unirán otras 120 universidades latinoamericanas trabajando en las áreas de física, química, geología, enfermería, medicina, derecho, arquitectura y las ingenierías

En este sentido, el proyecto tendrá cuatro grandes líneas. La primera la definición de las competencias, la segunda los enfoques de enseñanza y aprendizaje, la tercera los créditos académicos y la cuarta, la calidad de los programas. Unas líneas que se desarrollarán de acuerdo a procesos ya definidos.

El Proyecto cuenta con un Comité de Dirección y otro Comité de Gestión, integrado por los coordinadores generales del proyecto, los coordinadores de cada una de las áreas temáticas del proyecto y representantes regionales. También se ha promovido la constitución de Centros Nacionales Tuning en cada uno de los países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) que tiene como fin la difusión permanente de los avances desarrollados por el proyecto. La estructura organizativa del Proyecto se completa con grupos de trabajo integrados por un total de 62 universidades latinoamericanas.

C) Como decía antes, éste es el aspecto en el que menos se ha avanzado, especialmente en cuanto a conseguir una estructura más homogénea de las titulaciones académicas.

Sin duda, aunque quede lejano es un objetivo que no hay que perder de vista, ya que uno de los grandes ejes para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior es precisamente esta labor de homogeneizar (que no quiere decir igualar) las estructuras de los planes de estudios de las titulaciones universitarias, tal como dice la Declaración de Bolonia respecto del Espacio Europeo de Educación Superior. Es sabido que el primer objetivo que fija esta Declaración es la "adopción de un sistema de grados (académicos) fácilmente legible y comparable con el fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior". Recordemos además que la declaración final de la II Reunión de Ministros de Educación de América Latina, el Caribe y la Unión Europea de abril de 2005 en México señala que deben establecerse mecanismos de comparabilidad eficaces que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo"

En este mismo sentido dice el experto argentino en educación N. FERNÁNDEZ LAMARRA que "la transformación de los sistemas europeos de educación superior, históricamente diferenciados, hacia un modelo común, es un desafío que América Latina debe conocer y discutir. No para copiarlos ni para reproducirlos de manera mecánica, sino para partir de la experiencia europea de convergencia y de creación de su propio espacio común de educación superior. Se podrá tomar o no la estructura bachillerato-maestría-doctorado, y se podrán asumir o no criterios análogos al sistema europeo de créditos transferibles. Lo importante es trabajar para la articulación y la convergencia de los sistemas nacionales de educación superior con marcos y criterios comunes". [13]

Así pues, si se quiere avanzar en la creación de EIBES, habrá que empezar a pensar y a realizar pasos en esta dirección, por difíciles y complejos que resulten.

[Volver](#)

[1] Según esta declaración, en el 2015 el ALCUE debe caracterizarse por:

- a) un importante desarrollo de mecanismos y redes de cooperación e intercambio entre instituciones y cuerpos académicos....;
- b) mecanismos de comparabilidad eficaces que permitan el reconocimiento de estudios, títulos y competencias sustentados en sistemas nacionales de evaluación y acreditación de programas educativos con reconocimiento mutuo ...;
- c) programas que fomenten una intensa movilidad de estudiantes, investigadores y profesores, y personal técnico y de gestión;
- d) fuentes de financiamiento claras para el desarrollo de los programas.

[2] En este Plan se fijan los siguientes ámbitos: conocimiento mutuo y comparabilidad; movilidad y trabajo en red;

garantía de calidad, visibilidad del proceso de construcción del Espacio. Y como acciones acordadas por el Comité de seguimiento para desarrollar los proyectos se señalan el Portal del espacio ALCUE y las Cátedras ALCUE.

[3] La OEI también tiene otros programas en la misma línea en materia de interacciones entre investigadores interesados en las relaciones ciencia-tecnología-sociedad-innovación.

[4] Utilizamos la terminología común en Europa de "estudiantes de grado" para referirnos a aquéllos que están realizando estudios para la obtención de su primer título académico universitario, por contraposición a los de posgrado, que ya tienen ese primer título. En muchos países de América Latina a estos estudiantes de grado se les llama "estudiantes de pregrado".

[5] El CYTED es un programa que fue creado en 1984 para fomentar la cooperación científica en el ámbito de la investigación aplicada y el desarrollo tecnológico. En 1995 se incorporó como programa del sistema de cooperación iberoamericana y ha conseguido crear un marco eficaz para la cooperación multilateral, a través de diferentes instrumentos y con una notable participación de los organismos nacionales de ciencia y tecnología y de la comunidad de investigadores. Se trata, pues, de un programa claramente complementario del EIBES.

En el ámbito europeo existe otro programa parecido que fomenta y financia proyectos conjuntos de investigación en algunas áreas como la agricultura, la salud y el medio ambiente, aunque no sólo con América Latina: se trata del INCODEV, que forma parte del Programa-Marco de I+D de la Unión Europea.

[6] Una vez escritas esta ponencia, el Presidente del Gobierno español, Sr. Rodríguez Zapatero, ha anunciado en la apertura del Encuentro de Universia que propondrá a la Cumbre de Salamanca la creación de un "espacio común de conocimiento" iberoamericano como programa-cumbre.

[7] Recordemos que en todos estos programas de movilidad, el alumno paga las tasas académicas en la universidad de origen y no en la de destino.

[8] Puede verse el Convenio marco entre la UEA y el CUIB de 27.05.2004: "Es necesario avanzar en la búsqueda de acuerdos que faciliten y estimulen el reconocimiento de los periodos de estudio, grado y títulos ... Todo ello inserto en un plan de movilidad, acompañado de un proceso de monitoreo y seguimiento de dichos convenios".

[9] Véase el documento "Análisis y potencialidades de la cooperación iberoamericana en educación superior", elaborado por la Secretaría de Cooperación Iberoamericana española (SECIB) en 2002.

[10] Esa documentación puede consultarse en la página web del proyecto (<www.uv.es/alfa-acro>)

[11] Como dicen las conclusiones del Congreso de Buenos Aires del Proyecto ALFA-ACRO respecto de los procesos de evaluación, "este carácter diverso de la organización de la evaluación en los países del espacio UE-AL, el carácter de proceso autorregulado que debe tener la evaluación para que sea efectiva en su objetivo de mejora y la propia autonomía de las universidades no hacen deseable la búsqueda de la homogeneidad de los procesos de evaluación. Sin embargo, si parece posible compartir criterios básicos sobre los objetivos de la evaluación, sobre algunos procedimientos metodológicos o sobre la ética del proceso. Conocer y compartir algunos principios básicos y desarrollar experiencias comunes en el campo de la evaluación pueden ayudar a crear un estado de creciente confianza entre todos los agentes implicados dentro de cada país y entre los países del espacio UE-AL

[12] Por su importancia, paso a transcribir las propuestas finales del Congreso de Buenos Aires del proyecto ALFA-ACRO. Se trata de propuestas de acciones a desarrollar en este tema que comentamos:

4.1 Desarrollo del espacio UE-AL

Impulsar la creación de estructuras estables de colaboración entre instituciones y entidades de evaluación en el espacio UE-AL.

Producir y difundir un glosario común de términos sobre garantía de calidad (evaluación y acreditación) que permita compartir un entendimiento básico sobre los conceptos utilizados en todos los países del espacio UE-AL.

Desarrollar un portal (Web) para el intercambio de información y documentación sobre las actividades de las agencias de evaluación y acreditación.

Elaborar una base documental en donde se recoja la situación actual de los procesos y resultados de evaluación y acreditación en los distintos países del espacio UE-AL.

Desarrollar un proyecto piloto para la definición de las líneas generales en las que se debiera basar la acreditación

Crear bases de datos de evaluadores y acreditadores y facilitar el intercambio de los mismos entre los países del espacio UE-AL.

4.2 Funcionamiento de las agencias

Elaboración de criterios de calidad de organización y funcionamiento de las agencias de evaluación y acreditación.

Establecer las bases para el reconocimiento mutuo entre agencias de los resultados de diferentes procesos de acreditación.

4.3. Proyectos específicos

Desarrollar un proyecto piloto de evaluación transnacional de programas que permita poner en común criterios, metodologías y experiencias en la evaluación.

Elaboración de procesos y criterios de calidad para la evaluación y acreditación de: (a) programas de formación a distancia o virtuales, (b) programas de doble titulación y (c) programas transnacionales.

Promover la realización de estudios y el intercambio de experiencias de vinculación de los resultados de la evaluación a la mejora y el desarrollo de las instituciones.

Desarrollar un proyecto sobre metodología de seguimiento de graduados, su inserción laboral y sus competencias.

Realizar un proyecto piloto que sirva para establecer las bases de un modelo de acreditación de programas que pueda ser aplicado a distintos países.

Promover programas de formación para gestores de la calidad.

[13] En el trabajo "Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina", Revista Iberoamericana de Educación, OEI, núm. 35. Se puede encontrar en <www.campus-oei.org/revista/rie35a02.htm>

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

LA GARANTÍA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Pedro García Moreno

Son dos los retos a los que ha de hacer frente la Universidad en este inicio del siglo XXI: la calidad y la convergencia europea, pero deberíamos aprovechar las oportunidades que tenemos para unirlos y optimizar nuestros esfuerzos y los que la sociedad destina a la enseñanza superior.

Después de la Universidad de masas, periodo en el cual fue prioritario llevar a cabo políticas de inversión en infraestructuras básicas (aulas, laboratorios, espacios de trabajo para los profesores, ..) y el consiguiente incremento de las plantillas de profesores y personal de administración y servicios se ha dado paso, desde finales del siglo XX, a una etapa donde el objetivo es la calidad. Para conseguirla hemos de utilizar los procesos de evaluación/acreditación, entendidos como una herramienta para detectar las fortalezas y debilidades lo que nos permitirá la elaboración de Planes de Mejora con los cuales, poco a poco y de manera continuada, se van dando los pasos necesarios hacia la calidad. Además, se han de diseñar y ejecutar sistemas que posibiliten garantizar esta calidad.

El 25 de mayo de 1998 los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron la Declaración de la Sorbona en la que ya consideraban los dos retos anteriormente citados. Quizás, en el momento de la firma se sintieron la importancia del paso que estaban dando, el primero, hacia un proceso de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa, pero es difícil que pudieran intuir la evolución del proceso.

La primera reunión de seguimiento celebrada al año siguiente en Bolonia, concretamente el 19 de junio de 1999, contó ya con una mayor participación llegando a 30 el número de países que la suscribieron, ya que además de los de la UE, también se incorporaron países del Espacio Europeo de Libre Comercio, países del este y de centro Europa.

La Declaración de Bolonia, que tiene un carácter político, incluye una serie de objetivos y unos instrumentos para lograrlos, pero no fija unos deberes jurídicamente exigibles a cada uno de los países firmantes. Establece un plazo hasta el 2010 para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con fases bienales, cada una de las cuales termina con la correspondiente Conferencia Ministerial que revisa lo conseguido y establece las directrices para el futuro.

Así pues, el EEES se ha de organizar conforme a los principios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad y está orientado hacia la consecución, entre otros, de dos grandes objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la UE y en la conversión del EEES en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Los objetivos recogidos en la Declaración de Bolonia son seis:

La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, mediante la implantación, entre otras medidas, de un suplemento europeo al título a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional.

La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales. Para acceder al segundo ciclo será preciso haber completado el primer ciclo de estudios que deberá tener una duración mínima de tres años. El título concedido a la finalización de éstos corresponderá a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo.

El establecimiento de un sistema de créditos, como puede ser el sistema ECTS, como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre estudiantes. Estos créditos también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las universidades de que se trate.

Promoción de la movilidad mediante la eliminación de los obstáculos al ejercicio efectivo del derecho a la libre circulación, haciendo especial hincapié, para los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de enseñanza y formación, así como a los servicios relacionados, y para los profesores, los investigadores y el personal de administración y servicios en el reconocimiento y la valoración de los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo, sin perjuicio de sus derechos estatutarios.

La promoción de la cooperación en materia de garantía de la calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Pero la mejora de la calidad de nuestro sistema universitario, y en general de todos los países de la UE, es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del EEES, como lo prueba el hecho de que, desde el principio, la calidad y la garantía de la misma sea una referencia en todas las reuniones de seguimiento que se han ido llevando a cabo cada dos años.

Así en mayo 2001, en Praga, los ministros reconocieron el papel fundamental que juegan los sistemas de garantía de la calidad y enfatizaron la necesidad de una estrecha y sincera cooperación para el reconocimiento mutuo de dichos sistemas de garantía de la calidad nacionales y de los mecanismos de evaluación/acreditación. Para ello, los ministros animaban a las universidades y otras instituciones de educación superior, agencias nacionales y a

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) y a otros miembros no pertenecientes a esta red la difusión de las buenas prácticas.

La European Network for Quality Assurance in Higher Education se constituyó como red en el año 2000 para promover la cooperación europea en el ámbito del aseguramiento de la calidad. La Asamblea General celebrada en noviembre de 2004 transformó la red en la European Association for Quality Assurance in Higher Education. La idea de la asociación se originó en el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad en Educación Superior llevado a cabo en 1994-95 (llevado a efecto poco después del Programa Experimental de Evaluación de la Calidad de la Universidades españolas 1992-94, auspiciado por el entonces denominado Consejo de Universidades y en el que ya participaron 17 universidades de nuestro país) que demostró el enorme valor de intercambiar y desarrollar experiencias conjuntas en el área de aseguramiento de la calidad. (Esta idea se transformó en Recomendación del Consejo de Europa en Septiembre de 1998).

Quizás convendría recordar en este momento que la UE no tiene competencias en la Educación y que lo que realiza son recomendaciones, existiendo el firme compromiso de llevarlas a cabo por sus países miembros.

En la reunión de Berlín de septiembre de 2003, donde ya participan 33 países, los ministros hacen hincapié en que la autonomía universitaria lleva unida la responsabilidad de la garantía de la calidad de la institución y de una real rendición de cuentas. Además, acordaron que para la reunión de seguimiento de 2005, los sistemas nacionales de garantía de la calidad deberían incluir: la distribución de responsabilidades de todos los implicados; la evaluación de programas o instituciones que incluyan la valoración interna, la revisión externa, la participación de los estudiantes y la publicación de los resultados; un sistema de acreditación/certificación o los procedimientos comparables y la participación internacional y cooperación en redes. En este sentido, insistieron en la necesidad de la cooperación entre ENQA, a través de sus miembros, EUA (European University Association), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) y ESIB (The National Unions of Students in Europe) para desarrollar procedimientos, pautas y estándares en materia de aseguramiento de la calidad, estudiando un sistema de revisión por pares para asegurar la calidad y/o acreditar a las agencias.

En la reunión de seguimiento de mayo 2005, celebrada en Bergen se pone de manifiesto que ya son 45 (se incorporaron 5 a los 40 ya existentes) los países que participan en el proceso de Bolonia, si bien solo 36 habían ratificado la Lisbon Recognition Convention. Los ministros analizaron los progresos realizados valorando positivamente tanto la incorporación de los estudiantes a estos procesos como la cooperación internacional. Así mismo, animaron a continuar los esfuerzos para elevar la calidad de las actividades que realizan las instituciones a través de la introducción sistemática de mecanismos internos y externos de garantía de la calidad. Para ello, adoptaron los estándares y pautas para garantía de la calidad propuestos por ENQA.

Además, los ministros se comprometieron a introducir el modelo propuesto de revisión por pares para la garantía de la calidad de las agencias y valoraron positivamente la creación de un registro de agencias de garantía de la calidad, fruto, una vez más, de la cooperación internacional destacando el papel de ENQA, EUA, EURASHE y ESIB. Puede que éste sea un paso fundamental en materia de garantía de la calidad, si bien dependerá de cómo se lleve a efecto.

Con motivo de esta reunión de seguimiento, el comisario de Educación de la UE, Ján Figel, resaltó que el proceso de Bolonia había aportado más cambios en el campo de la educación superior que "cualquier otro instrumento o política internacional haya logrado antes" y señaló que habían surgido iniciativas similares adoptadas por países del Norte de África y de Asia Central.

No obstante y pese a que en los últimos 6 años se han producido avances que, para alguno pudieran ser impensables, todavía la situación comparativa con otros países debería llevarnos a la reflexión. Así, por ejemplo, en la UE sólo el 21% de la población en edad de trabajar tiene educación superior, frente al 38% de Estados Unidos o 43% de Canadá. Y no es menos significativo, también, que el promedio de investigadores por mil habitantes es de 5,5 en la UE, siendo de 9 en Estados Unidos y 9,7 en Japón.

Por lo tanto, ¿hacia dónde vamos en materia de la garantía de la calidad? Parece claro que cada vez más la Universidad en su conjunto (es decir considerando todos los miembros de la comunidad universitaria que la constituyen) se va concienciando que es la responsable, entre otras cosas, de la garantía de la calidad. Es cierto que el número de titulaciones y servicios de gestión que han participado en procesos de evaluación es elevado, pero no lo es menos que no es tan grande el número de programas de mejora continua que están funcionando operativamente.

Por otra parte, en nuestro país, desde el inicio de los programas de evaluación el número de titulaciones y servicios de gestión evaluados al año no ha superado la cifra de 250 y si analizamos el número de enseñanzas que actualmente se imparten y que, de acuerdo con la LOU, se deberán acreditar (se está planteando que cada seis años) nos encontramos que solo para titulaciones estaríamos hablando de unas 500 al año. La cifra no por menos llamativa trae consigo unos gastos para los procesos externos muy elevados por lo que se debería analizar cual es la finalidad de la acreditación. ¿Nos dirigimos a una acreditación de mínimos? Parece que sí y, en caso de confirmarse, se debería cuantificar los costes y analizar el binomio coste-beneficio.

Hasta ahora, las universidades han ido poniendo en marcha unas unidades técnicas de apoyo a los procesos de evaluación realizados. ¿Podrían convertirse estas unidades en las responsables internas de la garantía de la calidad? Es muy probable que sí, pero en este caso se deberían adoptar las medidas organizativas internas que posibilitasen esta transformación e incluso estas "nuevas unidades" deberían ser objeto de certificación o acreditación externa como garantía de calidad para los propios procesos internos y para el conjunto del sistema.

Así pues, es muy aconsejable que las universidades vean la garantía de la calidad como un reto, al igual que el de la creación del EEES y no como una amenaza.

No obstante cabría preguntarse, ¿es posible que haya una voluntad real de llevar a cabo las recomendaciones del Consejo de Europa por todos los países firmantes (que como se ha reseñado han ido aumentando) cuando alguno de los firmantes, concretamente Francia y Holanda, dan la espalda a la Constitución Europea al votar

mayoritariamente NO sus habitantes en los plebiscitos recientemente celebrados y otros como el Reino Unido aplazan el Referéndum? La respuesta es difícil y el momento actual es delicado para Europa, y no debemos olvidar que somos una parte de ella.

Tampoco deberíamos olvidar que la propuesta de cambio en la Educación Superior surge, en otras cosas, para adaptar la formación de nuestros egresados a las necesidades sociales del momento y que mientras Europa no avanza, o lo hace con una velocidad menor de la prevista, puede que haya algún país en otro continente que "se este frotando las manos". El reto y la responsabilidad de la calidad y de sus sistemas de garantía de la misma corresponden, como ya se ha señalado, a nuestras universidades y a quienes las financian. Como tal, cada uno hemos de asumir la parte de responsabilidad que nos toca, pero....

Si, el pero existe. Todos deberíamos tener claro hacia donde vamos, y eso lamentablemente, al día de hoy no lo está. Los responsables políticos de todos los partidos (con independencia de quien gobierne) han de asumir su responsabilidad y ser capaces de llegar a un pacto de estado en materia de educación superior, al igual que en otros temas de igual calado, para no vernos inmersos en una sucesión de cambios, reformas, reformas de reformas e indefiniciones que son frutos de la inexistencia del acuerdo.

La Universidad a nivel mundial en general, y europeo en particular, está asistiendo a uno de los más significativos cambios de su historia. Estamos pasando, o al menos deberíamos estar trabajando para ello, de una universidad de la enseñanza a una universidad del aprendizaje. Los cambios de la Universidad exigen no solo reformar el mapa de titulaciones sino el actual sistema de enseñanza de manera que las trayectorias del aprendizaje de cada titulación se conviertan en instrumentos de competencia profesional y habilidades de forma que el alumno desarrolle un pensamiento crítico e innovador. Pare ello deben desaparecer la burocracia y el control ejercidos por el poder de las viejas disciplinas, sobre todo algunas, las áreas de conocimiento patrimoniales y los anquilosados sistemas de gestión.

Es hora de que cada uno de nosotros lleve a cabo el papel que le ha correspondido en esta gran obra de teatro que es la vida. Nuestro sistema universitario no puede esperar más.

NOTAS Y REFERENCIAS

Communiqué of the Conference of European Ministres Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20 May 2005. "The European Higher Education Area-Achieving the Goals".

Communiqué of the Conference of European Ministres Responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003. "Realising the European Higher Education Area".

Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Prague, 19 May 2001.

Sorbonne Joint Declaration. Paris, the Sorbonne, 25 May 1998. "Joint Declaration on Harmonisation of the architecture of the European Higher Education System".

The Bologna Declaration. Bologna, 19 June 1999. "Joint Declaration of the European Ministers of Education".

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Ensayos

MODELOS DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD: EL CASO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nuria Nápoles Sayous, Pedro Beatón Soler y M^a Isabel Álvarez González

INTRODUCCIÓN

DESARROLLO

1. Evolución del concepto de calidad.

1.1. Calidad en el sistema empresarial.

1.2. Calidad en las Universidades.

1.2.1. Concepto de calidad en la Educación Superior cubana.

2. La relación entre la gestión de la calidad en las empresas y en las Instituciones de Educación Superior.

2.1. Modelos de gestión de calidad en las empresas.

2.2. Modelos de gestión de la calidad en las universidades.

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior (IES) están necesariamente llamadas, mediante la calidad, a la mejora del sistema educativo y su eficiencia. En ese contexto, los modelos de evaluación de la calidad son una herramienta que contribuye al logro de una mejora continua. Estos surgen en un escenario dominado por el alto nivel de competitividad internacional, fruto de los numerosos y rápidos avances científicos y tecnológicos, y de la necesidad de adaptación del sistema empresarial. Las IES enfrentan pues nuevos retos, lo que les lleva a centrarse en la búsqueda de nuevas formas de gestión y profundizar en la evaluación para alcanzar una mayor calidad y avanzar en la excelencia.

En la medida que las organizaciones empresariales e industriales han ido perfeccionando el modo de producción de sus productos y servicios, y la gestión de sus procesos, el concepto de "calidad" ha ido también transitando por diferentes etapas. Éste es un término que surgió en el sector empresarial y que tuvo como antecedentes la implantación de procedimientos para la mejora de productos y servicios, el desarrollo de investigaciones para mejorar los métodos de trabajo, así como la creación de organizaciones internacionales para la normalización en los países de mayor desarrollo económico, tales como Estados Unidos, Japón, Reino Unido y Suiza. Los términos, calidad, gestión y calidad en la gestión, fueron en origen propios del mundo empresarial, como un factor estratégico clave, necesario no solo para mantener posiciones en el mercado, sino incluso para la supervivencia de las unidades empresariales. Con posterioridad, fueron adaptados al mundo universitario no sin haber encontrado tanto defensores como detractores.

Un repaso histórico sobre la evolución que ha seguido el concepto de calidad permite detectar diferentes etapas y aproximaciones de la forma en que las empresas han abordado este tema, y como ha sido concebido en el mundo universitario en la llamada Era del Conocimiento (Macía; Homero, 2002, Pág.2). El presente trabajo revisa diferentes Modelos de Evaluación de la Calidad, los antecedentes históricos del concepto de calidad y sus diferentes concepciones, tanto en las empresas como en el sistema universitario. Si bien parece existir consenso acerca de la importancia de la calidad para alcanzar la excelencia y mejora de los procesos y servicios, no es así en cuanto a su naturaleza y las estrategias de aplicación.

Particularmente, en el proyecto social cubano, entendido como vía para garantizar una educación superior de calidad para todos, la calidad es sinónimo de masividad y equidad, síntesis de pertinencia, impacto y optimización de los resultados.

[Volver](#)

DESARROLLO

1. Evolución del concepto de calidad.

1.1. Calidad en el sistema empresarial.

Entre los hechos que pueden considerarse antecedentes al concepto de calidad y de la gestión de la calidad en las organizaciones se encuentran: En primer lugar, la aplicación de la investigación científica a los métodos de trabajo que asentó los fundamentos para la organización científica desarrollados por F. W. Taylor en 1881 en los Estados Unidos, constituyendo el embrión del concepto de calidad. Posteriormente, en 1931 la publicación del libro "The Economic Control of Manufacturing Productivity", el establecimiento en 1941 de normas para el control de la calidad, y la fundación en 1946 de la Sociedad Americana de Control de Calidad (ASQC), que más tarde constituiría lo actual ASQ (Sociedad Americana de Calidad). En 1947, fue creada en Suiza la Organización Internacional de Estandarización (ISO), en 1950 se estableció en Japón la Normatividad Industrial Japonesa (JIS), y en 1951 la organización JUSE creó el Premio Deming para la Calidad, que hoy constituye uno de los modelos para la gestión de la Calidad Total más difundidos.

Como es bien sabido, los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial se caracterizaron por una nueva Era para el desarrollo de la ciencia, consecuencia de los grandes proyectos destinados a la fabricación de la bomba atómica y de la asignación de cuantiosos recursos y el desarrollo de una gran complejidad organizacional. Se unieron así intereses gubernamentales, empresariales y de la propia investigación universitaria, acelerando además el desarrollo de los principales países industrializados occidentales. Puede decirse pues que en la segunda mitad del siglo XX surgió un fenómeno esencialmente nuevo como es "la industrialización de la ciencia (...) la industria se convierte en productora de la ciencia; se orienta más a la actividad de la universidad; y la ciencia se convierte en un sector industrial" (Castro, 2001, Pág.22).

La tercera Revolución Industrial ha venido a consolidar un nuevo paradigma tecnológico, con el liderazgo del sector electrónico, y el enorme avance de las tecnologías de la información. En la llamada Era del Conocimiento, la educación adquiere alta prioridad para el desarrollo de las organizaciones y las universidades, siendo imprescindible contar con capacidades individuales de las personas, que permitan transformar la información en conocimiento.

Ya en 1979, en Estados Unidos, P. B. Crosby introdujo los temas relacionados con la educación de directivos y personas como un elemento necesario para mejorar la calidad. Las investigaciones en estudios en empresas de Thomas Peters y Robert en Waterman Estados Unidos dieron lugar, de hecho, al Modelo de gestión empresarial de las 7"S". Fueron también notables los avances en Japón sobre el tema de la calidad a partir de 1980, así como el establecimiento en Estados Unidos del Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige en 1987. El desarrollo científico y tecnológico y la necesidad de insertarse en un mercado de fuerte competencia en la década de los ochenta también impusieron en las empresas europeas la necesidad de establecer la calidad como requisito esencial. De ahí que en 1988, se creara la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM- European Foundation for Quality Management).

El análisis de las etapas históricas que atraviesa el concepto de calidad viene a denotar que si bien con anterioridad a la primera Revolución Industrial se conceptualizaba por el valor estético del producto y el prestigio de los artesanos, con la Revolución Industrial nació un sistema industrial que acogía a las masas de obreros que realizaban sus tareas bajo estricta supervisión, habiéndose creado procedimientos específicos para valorar y atender la calidad de los productos terminados. La necesidad de alcanzar especificaciones mínimas de la producción dio lugar a la primera generación de los procesos de calidad, denominada "Calidad por Inspección" (5), orientándose la calidad hacia el producto terminado. A partir de este momento la calidad se enfoca hacia el proceso productivo: lo importante es producir y el hombre solo se requería como mano de obra; la calidad se identifica con mayores niveles de producción, caracterizando una generación de modelos de calidad de "segunda generación" con un enfoque orientado a asegurar la calidad de los procesos.

En la llamada Era del Conocimiento la educación se convierte en prioridad absoluta para el desarrollo de las organizaciones y el énfasis, en contraste con la de la Era Industrial, se hace en el ser humano como centro de la organización así como en la calidad. La consecuencia inmediata es la generación de principios en los que se sustentan los modelos de gestión de la calidad y que tienen como fundamento las necesidades de los clientes, la existencia de parámetros para medir la calidad no solo son del producto o servicio y su coste, sino como resultado de un proceso de gestión integral en el que se abarquen todas las etapas del proceso de producción (Lepeley, 2001, Pág.6).

En suma, la calidad ha evolucionado al tiempo que ha ido avanzando la ciencia y la tecnología, han ido cambiando los modos de producción en las organizaciones, y se ha producido un ajuste al desarrollo del mercado, la economía y la industria. Su conceptualización se relaciona pues con diferentes enfoques y conceptos, pudiendo incluso ser difícil acotarlo. En el sistema empresarial podría resumirse en tres niveles: El nivel de producto o servicio relacionado con el control de la calidad; el nivel de proceso o sistema asociado con el aseguramiento de la calidad; y el nivel de gestión asociado a la Calidad Total.

[Volver](#)

1.2. Calidad en las Universidades.

El proceso de gestión en las universidades se caracteriza por su flexibilidad y dinamismo, por la necesidad de adaptarse a una realidad cambiante con el entorno. Es por ello que también se plantean nuevos desafíos relacionados con la calidad en la gestión, consecuencia del actual orden económico y político internacional.

La calidad es un elemento multidimensional y la naturaleza de su concepto le es altamente compleja. De ahí la afirmación siguiente que corresponde Frans A. Van Vught (Alfaro, 2003, pp. 99-113): "Calidad...sabes que es, no obstante, no sabes lo qué es. Pero eso se contradice a sí mismo. Pero algunas cosas son mejores que otras, es decir tienen más calidad. Pero cuando tratas de decir qué es calidad, aparte de las cosas que la tienen todo se vuelve nada. No hay de qué hablar (...) ¿Qué diablos es calidad? ¿Qué es?"

En cada contexto puede encontrarse una definición de calidad, dependiente de las perspectivas de los grupos implicados, de su misión y de los objetivos que se establecen, de su experiencia en los procesos de evaluación y acreditación, así como de la propia lógica del mercado. Es un concepto pues relativo y multidimensional. Los

estudios acerca de la gestión de la calidad en la educación superior realizados en el Centro de Estudios de Educación Superior (CeeS) Manuel F. Gran de la Universidad de Oriente, revelan esa multiplicidad de concepciones de calidad. Haciendo referencia a la clasificación de Harvey, L. y Green, D (en Macia; Homero, 2002, Pág.11) pueden señalarse que estas concepciones responden a cinco enfoques de calidad: Calidad como excepción, como perfección, como aptitud para un propósito prefijado, como valor agregado y como acción transformadora.

A pesar de la dificultad de establecer un concepto único, es impensable negar la importancia de lograr el incremento de la calidad en la educación superior. Dos ideas básicas pueden subrayarse al respecto. Primero, la importancia del establecimiento de una estrategia que integre de manera armoniosa los distintos componentes involucrados en cada uno de los procesos que se desarrollan. Y segundo, la imposibilidad de transferir de forma automática el concepto de calidad total de los gerentes de la moderna organización industrial a la organización y la gestión de la educación (Macia; Homero, Pág. 18).

[Volver](#)

1.2.1 Concepto de calidad en la Educación Superior cubana.

La caracterización del sistema educacional cubano puede resumirse como un sistema que se corresponde con la igualdad, la justicia plena, la autoestima y las necesidades morales y sociales de los ciudadanos. La Universalización de la Educación Superior cubana ha ido alcanzando un cada vez mayor nivel de desarrollo y, dentro de los programas sociales del momento actual, se considera como un elemento determinante que permite la extensión de la Universidad y de sus procesos a toda la sociedad a través de su presencia en los territorios, alcanzando mayor nivel de equidad y justicia social: "de una Universidad hacia el territorio se trabaja por la Universidad en el territorio" (Espí, 2003, Pág.118). La Universidad se multiplica, esta presente en cada municipio del país, contando con sus propios recursos humanos y materiales, y aportando solución a los problemas de la realidad cubana actual.

En Cuba, el concepto de calidad en la educación superior está asociado por tanto a masividad, a igualdad, a los mismos derechos de acceso a la educación superior, a criterios de equidad. Es fruto tanto de las características del proyecto social cubano como de una perspectiva externa de la calidad en la que se consideran recursos, el proceso y los resultados (Espí, 2003, Pág.120) De ahí que se valore, "su unidad con la pertinencia universitaria (...)".

Es posible pues conceptualizar calidad en torno a tres dimensiones: recursos, procesos y resultados. Los recursos incorporan aquellos criterios o variables necesarias para alcanzar el objetivo, y los procesos, en los que se emplean, y que permiten alcanzar los resultados esperados.

A nuestro criterio, un concepto muy acabado que responde a un enfoque totalizador de calidad en el sistema universitario es el que considera la Teoría Holístico Configuracional (Homero Fuentes, 2001). Aplicada a los procesos de educación superior, se conceptualiza como una cualidad de orden superior, síntesis dialéctica de la pertinencia, el impacto y la optimización del proceso y los resultados alcanzados en la integración de todos los que se desarrollan en la Universidad.

[Volver](#)

2. La relación entre la gestión de la calidad en las empresas y en las Instituciones de Educación Superior.

2.1 Modelos de gestión de calidad en las empresas.

El desarrollo de los diversos enfoques de calidad en el ámbito internacional ha dado lugar a la aparición de varios modelos de gestión de Calidad Total, también llamados Modelos de Excelencia. Éstos tienen un doble propósito: servir de herramientas a las organizaciones para realizar su autoevaluación o autodiagnóstico, permitirles establecer sus planes de mejora y la realización de evaluaciones externas, que faciliten el acceso a premios y reconocimientos actualmente existentes en numerosos países, y sustentar el principio de la satisfacción de las necesidades de los clientes, usuarios o consumidores.

Algunos de los modelos de gestión empresarial más empleados son el Modelo de Gestión Empresarial de las "7s de T. Peters y R. Waterman en Estados Unidos, centrado en un enfoque de excelencia y en los esfuerzos de la organización para alcanzarla. Por su parte, el Modelo de gestión de la calidad: ISO 9000, es cada vez más utilizado en los casos de Europa y de América Latina, incluida Cuba, siendo creciente el número de organizaciones certificadas mediante mecanismos de garantía de la calidad, utilizando las Normas ISO 9000, lo que ha llevado a convertirse en la norma básica para numerosos sectores industriales. El Modelo de gestión de la calidad EFQM, es un Modelo para la Gestión de Calidad Total, y desde 1991 se concede el Premio Europeo de calidad Total, basado en la premisa de que "la Satisfacción de Clientes y Empleados y el Impacto positivo en la Sociedad se consiguen mediante un Liderazgo que impulse la Política y Estrategia, las personas de la organización, las Alianzas y Recursos y los Procesos hacia la consecución de la Excelencia en los Resultados de la organización"(8). Otros modelos son el Modelo de Calidad de la JUSE, que adopta los fundamentos de Calidad Total del Premio Nacional a la Calidad en Japón (Premio Deming), creado en 1951, y orientaciones orienta la tarea a que misión, visión y objetivos, se despliegan en la organización donde se gestionan los procesos para alcanzar los objetivos, así como el Modelo de Calidad Total Malcom Baldrige, con los mismos fundamentos en que se sustenta el Premio Nacional a la Calidad en Japón 1987 y del ya citado Modelo de gestión de la calidad de la EFQM.

[Volver](#)

2.2. Modelos de gestión de la calidad en las universidades.

En la década de los 80, el sistema universitario a nivel mundial fue impulsado por el sistema empresarial y por los

procesos de evaluación institucional que desde años atrás se llevaban a cabo en Estados Unidos, Canadá y más recientemente en Europa. Ello dio lugar a un proceso de reflexión en el que el tema de la calidad asume un lugar prioritario, habiendo sido creados los Sistemas de Control de la Calidad en las IES y habiéndose fundado diversas agencias para la evaluación y acreditación de los procesos universitarios, orientadas a medir la relevancia social de las instituciones, la eficiencia y el impacto de sus acciones.

La gestión universitaria pasa a ser entendida como la integración de acciones administrativas, gerenciales, de política de fomento del talento humano, económicas, de planificación, de programación, de control y orientación. En consecuencia, toda estrategia para incrementar la calidad en la educación superior depende de la conjunción armoniosa de esas acciones. Al tiempo, hay que subrayar, no obstante, que el enfoque de concepto de calidad total de las organizaciones industriales no puede ser transferido automáticamente a la gestión universitaria por la propia esencia de la educación.

Actualmente, el Ministerio de Educación Superior de Cuba valida en sus IES un nuevo proyecto de evaluación institucional, que forma parte del mejoramiento y el desarrollo continuo de la capacidad de adecuación y transformación de sus estructuras y de los recursos humanos ante los nuevos compromisos con la sociedad. La idea clave es que aspiraciones como la calidad, la excelencia, la internacionalización, la eficiencia, la autoevaluación, la vinculación con el sistema empresarial y la descentralización, forman parte del discurso universitario que parece imponerse en un momento de existencia como el presente, lo que impone que las Universidades se anticipen a los cambios, para conducir sus procesos hacia mayores cotas de innovación así como a nuevas posibilidades de institucionalización.

[Volver](#)

CONCLUSIONES

1. La Calidad Total es un concepto del sistema empresarial centrado en la satisfacción de las necesidades de los clientes: la esencia de la educación invalida su transferencia de forma automática a su organización y gestión.
2. La importancia de la gestión de la calidad de procesos y servicios se reconoce tanto en el sistema empresarial como en el universitario; no así la naturaleza y sus estrategias de aplicación.
3. La gestión de la calidad en el sistema universitario surge para enfrentar los desafíos que le impone la Era del Conocimiento, por lo que existen diversos enfoques asociados a la lógica del mercado en las IES, a las experiencias de evaluación y al nivel político y cultural de cada institución
4. El proyecto social cubano garantiza una educación superior de calidad para todos, calidad es sinónimo de masividad y equidad; se conceptualiza de forma apropiada como la síntesis de pertinencia, impacto y optimización de los resultados.

[Volver](#)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alfaro Mora, Jorge (2003): "De la Evaluación y Acreditación en la Educación Superior en Costa Rica" en La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC-UNESCO, ENPES, Pág.105.Cuba.
2. Castro Díaz- Balart, Fidel (2001): "Ciencia, Innovación y Futuro", Instituto Cubano del Libro. Pág.22. Cuba.
3. Espí Lacomba, Nora (2003):" Estudios sobre los antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación en la República de Cuba" en La Evaluación y la Acreditación en la Educación Superior de América Latina y el Caribe, IESALC-UNESCO, ENPES, Cuba.
4. Gabinete de Organización y Calidad de la UPC. Cuestionario de autoevaluación de la EFQM adaptado por la UPC (2000). España.
5. Grupo Industrial para la Gestión de la Calidad en México, tomado de <http://w.w.w.grupoi.com.mx>
6. Lepeley, María Teresa, (2001):" Gestión y Calidad en Educación. Un Modelo de Evaluación", Mc. Graw.Hill. Chile.
7. Macías Tania, Fuentes Homero, (2002): "Gestión y Calidad en la Educación Superior". CEES Manuel F. Gran. Universidad de Oriente. Cuba.
8. Modelo EFQM de Calidad Total, tomado de <http://w.w.w.efqm.org/>

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Investigaciones en curso

Para consultar un artículo, selecciónalo en el menú de la derecha.

Enseñar y aprender en la Universidad: una adaptación necesaria de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior

Fuensanta Hernández Pina

El reto para los estudiantes ante la adaptación de las titulaciones españolas al Espacio Europeo de Educación Superior

José Valdivieso-Morquecho Marmolejo

Las competencias profesionales como nueva dimensión de análisis en la búsqueda de la calidad en la educación superior

Beatriz Checchia y Mariana Fernández

Una nueva etapa en el intercambio académico España-América Latina

Paulo Renato Souza

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Investigaciones en curso

ENSEÑAR Y APRENDER EN LA UNIVERSIDAD: UNA ADAPTACIÓN NECESARIA DE LAS TITULACIONES AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Fuensanta Hernández Pina

[Introducción](#)

[La Convergencia Europea](#)

[Conceptualización de los Enfoques de Aprendizaje](#)

BIBLIOGRAFÍA

Introducción

Desde la puesta en marcha del proceso de Bolonia (1999), el Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES) está experimentando profundos cambios estructurales que obligan a los países participantes a adoptar un sistema de titulaciones compatible y comparable; ha introducido otros temas de importante calado como son: la implantación del suplemento al título, el establecimiento del crédito europeo (ECTS) que facilitará la comparabilidad de los estudios entre países, así como la movilidad de estudiantes y titulados. La Declaración de Praga (2001) ha supuesto, además, nuevas líneas de actuación como es promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esta nueva conceptualización del aprendizaje se percibe como el signo de identidad del cambio que se espera alcanzar, tanto en el ámbito de la competitividad como en lograr una mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. La aceptación de todas las actuaciones y propuestas emanadas desde la primera Declaración, ha significado cambios importantes en cómo debe gestionarse el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior. Para que estos cambios se produzcan, las instituciones educativas y las administraciones públicas deben iniciar –ya lo están haciendo– proyectos de innovación educativa en los que se impliquen de forma simultánea profesorado y alumnado (Colás y De Pablo, 2005).

La formación universitaria, que el EEES promueve, se asienta sobre la base de la adquisición y desarrollo de competencias académica y profesionales. Estas competencias van desde el saber hacer, poder hacer y querer hacer. A la educación superior, en el nuevo marco de la convergencia, se le plantea uno de los retos más importantes que debe afrontar sin más dilación, como es el de la profesionalización y capacitación para un desarrollo profesional continuo (Martínez Clares, 2003).

Nuestra contribución se va a centrar precisamente en el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que posibilita esta nueva perspectiva, exigida por el nuevo espacio europeo y que, sin duda, será el nuevo reto para los profesores que con su nueva forma de hacer facilitarán la adaptación de las titulaciones a este espacio. En las páginas que siguen trataremos de dilucidar qué papel ejercen, tanto la institución como el profesorado y los propios estudiantes, en el concepto de aprendizaje que propone el EEES.

[Volver](#)

La Convergencia Europea

De acuerdo con la conferencia mundial sobre educación superior celebrada en octubre de 1998, la educación universitaria se enfrenta a una serie de desafíos en un mundo en transformación a nivel tecnológico, económico y social. Estos desafíos le obligan a revisar y redefinir tanto su principal misión como muchas de sus tareas, especialmente aquellas relacionadas con las necesidades que la sociedad le está demandando en materia de aprendizaje y desarrollo profesional continuo, y en consecuencia, una enseñanza y aprendizaje basados en competencias.

En el artículo 1 dedicado a la misión y funciones de la educación superior merece destacar los ejes sobre los que la universidad debe basar su actuación. Dicho artículo dice textualmente que la primera misión es la de educar, formar y realizar investigación. Formar profesionales altamente cualificados y ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo local. La segunda misión señala que debe ser la de construir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente.....con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad, abiertos a la sociedad... La tercera misión se centra en la promoción, generación y difusión del conocimiento por medio de la investigación como parte que ha de prestar a la sociedad... La cuarta misión hace referencia a la comprensión, interpretación, conservación, reforzamiento, fomento y difusión de las culturas nacionales, regionales e internacionales en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. La quinta misión hace referencia a los valores de la sociedad para que los jóvenes se conviertan en ciudadanos democráticos. Y por último, considera que la educación superior tiene la responsabilidad del desarrollo y mejora de la educación en todos los niveles, especialmente en la capacitación de los docentes para que desarrollen una enseñanza de calidad y como consecuencia un aprendizaje permanente y de calidad.

La mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la calidad de su profesorado, la mejora de los programas, el aprendizaje de los estudiantes, las infraestructuras, el clima universitario, la evaluación alternativa, etc. Para que la institución universitaria pueda cumplir estas misiones y tareas necesita de un profesor cualificado que no sólo domine los contenidos científicos de su materia sino que sepa enseñar lo que la sociedad está demandando. Esta exigencia nos obliga a tener que centrarnos en el papel que los profesores desempeñan en este nuevo marco, ya que según sus concepciones de la enseñanza y del aprendizaje derivarán en formas diferentes de aprendizaje y, por tanto, en niveles de calidad, también, diferentes.

En el actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se tiende a la formación integral y al aprendizaje a lo largo de toda la vida. Esto requiere abandonar los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento y dirigir la actividad docente hacia un desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores, que posibiliten la formación en competencias. Para ello se hace necesario desarrollar y trabajar en un nuevo enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente, que permita a los estudiantes aprender a aprender, adaptarse a los cambios sociales, productivos, económicos y tecnológicos, y a transformar la realidad en la que están inmersos. Para ello, sin embargo, necesitamos gestionar y desarrollar un nuevo quehacer pedagógico que sea distinto al actual.

La construcción del Espacio Europeo ha traído nuevos retos en consonancia con lo señalado más arriba, especialmente en el aprendizaje. Estos retos son prioritarios y, como señala Martines Clares (2003), tienen un formato poliédrico. Es prioritario porque, como establece el calendario para la construcción europea, la fecha mágica es el 2010. Esto supone ponerse manos a la obra e ir cumpliendo todos y cada uno de los mandatos que van apareciendo en cada uno de los documentos, desde que se iniciara el proceso con la declaración de la Sorbona (1998) hasta las reuniones de Berlín, Graz y Bergen, además de otros documentos en curso. Pero, sobre todo, lo que creemos prioritario es la creación de la cultura entre el profesorado, los departamentos, entre el alumnado, para que la implantación del proceso de convergencia no se convierta en una "reforma" más, sino en formas diferentes de hacer por parte del profesorado y por parte del alumnado.

En los inicios del S. XXI, se plantea la necesidad de reflexionar sobre un nuevo proceso educativo, que se fundamenta en los principios de calidad y equidad. Con esto queremos señalar que uno de los retos de la educación superior en estos tiempos es la de integrar en la educación los procesos sociales y productivos. La excelencia académica universitaria debe ser un criterio de calidad definida en términos de pertinencia social, calidad curricular y buen desempeño profesional.

Estamos ante una nueva etapa histórica, caracterizada entre otras aspectos, por nuevas formas de enseñar y de aprender, nuevos procesos de producción, nuevos modos de organización del trabajo, del ocio; en general, estamos ante nuevas formas de gestionar el tiempo y el trabajo, así como nuevos cambios en el conjunto de relaciones sociales y culturales y políticas. Nos encontramos en la plenitud de la creación de nuevas vías de comunicación y un sistema sociocultural común a toda la humanidad, la conocida "Sociedad de la Información y del Conocimiento". En esta nueva sociedad, lo importante es la información y los retos que ésta plantea a la educación en general y a la formación universitaria en particular, pues la esencia de la sociedad postindustrial en que vivimos es el papel desempeñado por la información de forma extensiva y el conocimiento más concretamente, tal y como señala Aguilera (2000, 2001).

Ante esta abundancia de conocimiento y de información, debemos indagar hacia donde debemos canalizar y orientar nuestras acciones, y no solo las formativas sino también las que favorecen el pleno desarrollo del ciudadano, tal y como apunta la convergencia; es decir, debemos buscar, desde la educación superior, el equilibrio entre la calidad, la capacitación y desarrollo profesional.

Somos conscientes de que la función del sistema educativo no sólo es la capacitación del individuo para el desempeño profesional, sino que debe también preparar a cada generación para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad globalizada.

En esta línea de pensamiento, como ya es de todos conocido, este proceso de convergencia afecta a cuestiones tales como: la estructura de la titulaciones, el sistema de créditos, la movilidad de los egresados/profesionales entre los diferentes estados, la potenciación de la formación permanente, el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el papel activo de la universidad en el proceso de convergencia, el desarrollo de sistemas de garantía de calidad y de mecanismos de certificación, entre otros (Hernández Pina y col., 2005).

Desde la cumbre de jefes de estado celebrada en Barcelona (2002) se ha iniciado, para el aseguramiento de todo este proceso de convergencia, la elaboración de documentos que ayudarán a concretizar todos aquellos temas que garanticen la transparencia de los diplomas y cualificaciones (el ECTS, el suplemento a los títulos y certificados, el CV europeo), así como la cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios dentro del marco La Sorbona-Bolonia-Praga.

En este momento las universidades europeas están trabajando para adoptar métodos docentes que ofrezcan una formación integral de sus estudiantes de acuerdo con las necesidades de la sociedad y de un mercado de trabajo cada vez más competitivo y sin fronteras. Por otro lado, se están haciendo esfuerzos para cambiar los sistemas de evaluación de los aprendizajes de acuerdo con el nuevo sistema de créditos y la tutorización que este nuevo sistema supondrá.

El concepto de crédito europeo se focaliza, no en la dedicación docente sino en el aprendizaje del estudiante. El crédito europeo trata de evaluar el trabajo del alumno pero sin olvidar el trabajo del profesor. El crédito europeo de transferencia y acumulación aparece como un punto de referencia que permitirá la colaboración y el trabajo conjunto para la transparencia y la calidad en la formación que se exigen en la actualidad. Es importante destacar que la adopción de este sistema implicará una reorganización conceptual de los sistemas educativos (basados en competencias) para adaptarse a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo de los alumnos: un nuevo enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje continuo.

La definición del nuevo crédito español, para cumplir con las directrices europeas, que se aprobó por la CRUE en diciembre de 2000 en Murcia dice así:

“La unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y las prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas” O como señalan otras definiciones de crédito, es un “sistema de transferencia y acumulación centrado en el estudiante, que mide el volumen de trabajo que debe realizar el estudiante para conseguir los objetivos de un programa de estudios (formulados preferentemente en términos de competencias y resultados de aprendizaje), con independencia de la actividad docente del profesorado que lo imparte”.

Este nuevo concepto de crédito contempla las horas teóricas presenciales impartidas por el profesor y las horas de trabajo del alumno enfocadas hacia el aprendizaje para la consecución de unos objetivos bien definidos. La mayor o menor calidad de un curso no vendrá determinado por el mayor o el menor número de horas impartidas o la brillantez del profesor, sino por la capacidad del estudiante de asimilar y dominar los temas con una capacidad crítica de análisis y síntesis. El objetivo del crédito europeo es facilitar el reconocimiento académico, la movilidad y la transparencia. El alumno del S. XXI, tiene que saber gestionar su conocimiento a través de un aprendizaje que le ayude a comprender su contexto, y a afrontar los nuevos retos, desafíos, y transformaciones del nuevo milenio, y todo ello, insistimos, a través de un nuevo y emergente enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.

Para eso, lo primero que se debería hacer es analizar e identificar cuáles son las necesidades que demanda el nuevo contexto social y productivo, y compararlas con las necesidades formativas de la educación superior. Se debería, igualmente, hacer una reflexión acerca de los contenidos y procesos de transformación que, aceleradamente, se están desencadenando y configurado en la sociedad, llena de incertidumbres y complejidades para todos los agentes sociales y educativos que la integran, dando lugar a lo que conocemos hoy como la sociedad del conocimiento y de la información, formando esta nueva sociedad un conjunto de tendencias, enfoques, conocimientos, etc, que permiten observar este complejo mundo cambiante y en continua transformación.

Y hablamos de gestión y desarrollo del aprendizaje, porque en estos tiempos europeistas la principal función de la universidad es la de planificar, coordinar y monitorar los conocimientos que se producen en el aprendizaje en relación con las actividades y tareas, y en relación al entorno ecológico, con la finalidad de crear unas competencias esenciales y transferibles y otras más específicas derivadas de su cuerpo de conocimientos.

Con estas afirmaciones queremos defender que la educación superior debe buscar la generación de competencias profesionales, y no la simple conjunción de habilidades, destrezas y conocimientos. Es decir, debe garantizar la comprensión de lo que se transmite, a través del saber, saber hacer, y saber ser y estar.

El profesor Aurelio Villa, en su trabajo titulado “Marco de aprendizaje autónomo y significativo”, optaba por un sistema de aprendizaje autónomo y significativo para dar una mejor respuesta a los retos que hoy se nos presentan dentro de la convergencia, donde la adopción del crédito europeo supone, no sólo un método de cuantificación, sino la elección de una filosofía de fondo. Dicha filosofía está basada en el trabajo del estudiante que implicará nuevos enfoques de enseñanza y de aprendizaje.

Hoy día estamos ante un sistema educativo centrado en la enseñanza del docente y no en el aprendizaje del estudiante, y mucho menos en la autodirección de su aprendizaje (gestión del aprendizaje). La convergencia parece situar al aprendizaje como eje central del cambio pedagógico. Los cambios continuos que se producen en el conjunto de la sociedad y en el sistema productivo en particular, obliga a la actualización continua y la adquisición de nuevas competencias profesionales. Los profesionales que se forman en la universidad necesitan de una actualización científica y técnica, al igual que nuevas competencias en su campo de estudio y laboral. La educación superior, hoy más que nunca debe apuntar a la dimensión profesionalizadora de formación para el trabajo y de formación del ciudadano.

Si observamos los índices de inserción laboral de la propia universidad, constatamos una realidad que no da respuesta al sector productivo, hablándose de la universidad como “fabrica de parados”. Podemos entonces hablar, como hace Tejada (2003), ¿de un anacronismo pedagógico en la educación superior?. La universidad, en su dimensión profesionalizadora, ha de estar conectada con el mundo de la producción y ha de tener lazos de conexión con el desarrollo y la formación profesional.

Desde siempre la universidad ha tenido un reconocido papel en el desarrollo cultural, económico y social del país, siempre y cuando se modifiquen sus estructuras rígidas y monolíticas y se replantee lo que se enseña y cómo se enseña, para enriquecer lo que se aprende y cómo se aprende. De forma que uno de los retos de la educación superior sea la formación de profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico, que sean capaces de afrontar el conjunto de transformaciones a las que estamos aludiendo.

En la sociedad de la información y del conocimiento en la que vivimos, el exceso y sobresaturación del mismo, puede pasar de ser una ventaja a constituir un inconveniente, si las personas y los sistemas organizados no consiguen disponer de estrategias y competencias eficaces para gestionarla.

Cada vez se insiste más en el valor del conocimiento como elemento fundamental de la vida humana y de las sociedades avanzadas, poniéndose énfasis en el papel estratégico de su adecuada gestión. Queremos destacar que uno de los objetivos prioritarios próximos será la de sensibilizar a la comunidad universitaria para que adapte sus concepciones del aprendizaje y de la enseñanza a los nuevos retos que exige la convergencia. De igual modo, estos cambios deberán ir acompañados de un cambio conceptual curricular en donde la formación no se base en objetivos sino en la formación en competencias para una mayor calidad del aprendizaje y una mejor profesionalización de los estudiantes y egresados; y, por último, buscar nuevos enfoques de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.

En lo que queda de nuestra exposición nos vamos a centrar. Por un lado en las concepciones de la enseñanza y

del aprendizaje y, por otro, en el desarrollo de las competencias y su relación con la calidad universitaria. Estos dos marcos serán los que alumbren cómo y qué deberá ser la enseñanza y qué y cómo deberá ser el aprendizaje en educación superior en las próximas décadas.

[Volver](#)

Conceptualización de los Enfoques de Aprendizaje

En otro lugar (Hernández Pina, 1993, 2005) ya hemos explicado las distintas propuestas para abordar el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

El estudio del aprendizaje de los alumnos ha sido tratado a lo largo de las últimas décadas. Se ha abierto una línea de investigación que está siguiendo un proceso en el cual el contexto del aprendizaje y la percepción de los implicados ha alcanzado un alto protagonismo. Esta perspectiva cualitativa denominada Student Approaches to Learning (SAL) está investigando cómo los estudiantes, influidos por el contexto educativo y académico, se aproximan al aprendizaje desde un enfoque profundo o superficial. Numerosos trabajos llevados a cabo por investigadores procedentes de diferentes países han llegado a conclusiones muy similares en cuanto a estas dos formas de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes (Richardson, 2000, Hernández Pina, 2004). Marton, Säljö y Svensson, los iniciadores de esta línea de investigación, han establecido un marco de discusión bastante interesante acerca de la enseñanza y el aprendizaje en educación superior. Estos nuevos modelos para explicar la enseñanza y el aprendizaje en educación superior se basan fundamentalmente en la relación que se establecen entre las concepciones, las percepciones, los enfoques y los resultados del aprendizaje.

Los cambios producidos por la globalización, las nuevas tecnologías, la necesidad de un aprendizaje a lo largo de toda la vida, la necesidad de profesionalizar, la convergencia europea y los procesos de armonización, están produciendo una línea emergente de investigación en educación superior que nos obliga a pensar en un nuevo enfoque de enseñanza y en un nuevo enfoque de aprendizaje.

Del nuevo enfoque de enseñanza podríamos adelantar que debería plantearse como un proceso de desarrollo profesional continuo y que podría iniciarse en la institución universitaria, que es la que determina qué tipo de profesionales se necesitan tomando como referencia siempre a la sociedad y al contexto. Este proceso debería ser inculcado al estudiante a través del trabajo autónomo y tutorizado (creemos que el nuevo concepto de ECTS propicia dicho proceso). Deberíamos hablar igualmente de un nuevo enfoque de aprendizaje, coherente con este proceso y al que nos atrevemos a denominar enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente. Y por último, hacer viable que el egresado sea capaz de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional de forma permanente y continua. El mundo laboral está cambiando muy rápidamente, y se va aceptando cada vez más que, independientemente de las titulaciones y áreas de estudio, el currículo académico es esencialmente un medio a través del cual se han de enseñar y aprender otros elementos que permitan al alumno funcionar eficazmente en esta nueva sociedad del conocimiento en la que los modelos sociales, las concepciones de enseñanza y aprendizaje han cambiado y evolucionado. En cualquier caso, el nuevo modelo debe considerar las grandes transformaciones que transfiere la convergencia y el espacio europeo de educación superior en materia de enseñanza-aprendizaje, enfoque que debería tener en cuenta: la formación continua durante toda la vida -lo que se ha venido llamando el aprendizaje a lo largo de la vida-, la vinculación de la educación superior con su entorno, la formación en consonancia con las nuevas demandas sociales y productivas, un mercado laboral unificado y sin fronteras, las oportunidades que provienen de la sociedad del conocimiento, las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de la Educación Superior plantea importantes desafíos y nuevos compromisos de los docentes universitarios respecto a: reflexionar acerca de las concepciones en la enseñanza y el aprendizaje, basar la enseñanza y el aprendizaje en la formación en competencias, y buscar un nuevo enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente.

En síntesis, constatamos que las transformaciones que caracterizan el siglo XXI plantean retos a la educación superior, retos respecto a la nueva forma de organización y planificación, así como a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, de forma que se potencie una formación no sólo de conocimientos sino también de habilidades, destrezas y actitudes; nos referimos a una formación en competencias, que haga referencia al Saber, Saber Hacer y Saber Ser y Estar.

La educación superior tiene que establecer una relación dialéctica entre la formación y la misión de preparar a los estudiantes para ser eficientes en un entorno cada vez más complejo, competitivo e impredecible, que se basa en estructuras difíciles y cambiantes en lo que a innovación y adaptabilidad se refiere.

La enseñanza por competencias tiene que formar profesionales útiles a la sociedad, pero además, tiene que formar docentes e investigadores: docentes que preparen a los futuros profesionales e investigadores que puedan hacer avanzar la ciencia, pues como ya he señalado en otro lugar, la institución universitaria debería intentar buscar el espacio común donde la relación sinérgica docencia-investigación ocurriese (Hernández Pina, 2002).

La profesionalidad está en saber, saber hacer y saber ser y estar, es decir en formar en competencias de acción en una sociedad cambiante y en continua transformación y evolución, de forma que la educación superior tenga una función "bisagra" (Echeverría, 1993, 1994, 2001) entre el sistema educativo y el mundo laboral; o más concretamente la inserción profesional, ya que partimos que una competencia define lo que una persona debe ser capaz de hacer, las condiciones en las cuales la persona debe demostrar sus competencias, los conocimientos, habilidades y conductas requeridas para desempeñar una función de forma competente, etc.

Aunque en el EEES el aprendizaje se centra casi exclusivamente en el estudiante, esto no significa que el docente quede relegado a un segundo plano. Más bien todo lo contrario: a través de su enfoque de enseñanza gestiona el saber, el saber hacer y el saber ser y estar. Estamos ante un nuevo enfoque que aporta importantes transformaciones e innovaciones en pro de un aprendizaje de calidad y que permite la creación de un contexto

de enseñanza-aprendizaje que facilita la cooperación, la interacción dinámica y activa de todos los agentes implicados y la adquisición de competencias profesionales y de acción, que potencia la cualificación, es decir, la profesionalidad.

Desde este enfoque, como ya hemos anunciado, lo importante no es lo que el profesor sabe o hace (concepción tradicional de la formación) sino lo que aprenden los alumnos y cómo lo aprenden. Desde dicho enfoque la educación superior tiene que preparar a los alumnos para convertirlos en agentes de cambio, y para ello tiene que capacitarlos, cualificarlos y profesionalizarlos, con un enfoque de calidad y equidad. Se trata de enseñar a gestionar el propio aprendizaje durante toda la vida en el marco de lo que se ha denominado educación permanente o continua, de forma que cuando finalice sus estudios tenga la posibilidad de poder decidir cuáles son sus objetivos y planificar su proyecto de vida y evaluar sus logros y progresos. Estamos ante un enfoque de gestión del propio aprendizaje, tal y como se defendió en la Cumbre de Berlín (2003).

En este enfoque de gestión del conocimiento se potencia la figura del profesor o docente como facilitador, mediador y orientador del aprendizaje, convirtiéndolo en profesor reflexivo que potencia la gestión y la construcción del saber, del saber hacer y del saber ser y estar a través de la formación en competencias generales o transversales y específicas propias de cada titulación. En definitiva, este enfoque apuesta por formar personas que puedan pensar por sí mismas y aprender por sí mismas, puesto que nuestro reto en formación superior es preparar para la vida.

Si importante es el papel formativo de la educación superior, no hay que menospreciar el papel profesionalizador que en el siglo XXI se le debe otorgar a dicho nivel de enseñanza, para así contribuir a formar personas, ciudadanos libres, ... a través de una formación integral, humanista, global, etc.; como señala la UNESCO (1998), formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicarlas y asumir responsabilidades sociales.

En definitiva, estamos apostando por un nuevo enfoque de gestión y desarrollo del aprendizaje permanente basado en competencias y caracterizado por: el desarrollo de competencias de acción, el establecimiento de una estrecha relación entre el aprendizaje y el desempeño profesional, la potenciación del desarrollo integral de la persona a través del aprender a aprender, el desarrollo del aprendizaje permanente, el compromiso con la sociedad en la formación de profesionales altamente capacitados, que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo tal y como señala la UNESCO, la incorporación de las ventajas de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el hacer que el alumno sea el verdadero protagonista y gestor del aprendizaje y sea el agente activo de su desarrollo personal, social y profesional.

[Volver](#)

BIBLIOGRAFÍA

Aguilera, A (2000)

"Los nuevos retos educativos de la sociedad de la información". Revista Fuentes, 2, 141-158.

Aguilera, A. Y Gómez del Castillo, M. T. (2001)

"Exigencias de la sociedad de la información al sistema educativo". Revista Medios y Educación, PÍXEL-BIT, 17.

Biggs, J. B. (1987)

Student Approaches to Learning and Studying. Hawthorn, Vict. Australian Council for Educational Research.

Colás Bravo, P. y De Pablos Pons, J. (2005)

La Universidad en la Unión Europea. El espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia. Málaga: Aljibe.

Echeverría, B. (2001)

"Configuración actual de la profesionalidad". Letras de Deusto, 91 (31), 35-55.

Echeverría, B. (2003)

"Saber y sabor de la profesionalidad". Revista de Formación y Empleo, 74, 6-11.

Hernández Pina, F. (1993)

"Concepciones en el estudio del aprendizaje de los estudiantes universitarios". Revista de Investigación Educativa, 22, pp. 117-150.

Hernández Pina, F. (2004)

Enseñar y aprender en la universidad: ¿qué enseñar? ¿qué aprender?. En Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Actas del III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria, ICE, Universidad de Deusto.

Hernández Pina, F., Martínez Clares, P, Rubio Espín, M. y Rosario, P. (2005)

Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid: La Muralla, 2005.

Hernández Pina, F. (2002)

"Docencia e investigación en educación superior". Revista de Investigación Educativa. 19 (2), 267-270.

Martínez Clares, P. (2003)

"Las competencias como elemento calve de la enseñanza adaptada al crédito europeo". Ponencia inédita presentada en la Universidad de La Rioja.

Richardson, J. T. E. (2000)

"Cultural specificity of approaches do study in higher education: A literatura survey". Higher education, 27, 449-468.

Tejada, J. (2003)

"Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente". En Martínez Selva, J. M. y Cifuentes, R. (coord.). La universidad profesional. Relaciones entre la universidad y la nueva formación profesional. Consejería de Educación y Cultura, Murcia.

UNESCO (1998)

"La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción". Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Paris, octubre.

Villa Sánchez, A. (2004)

"Evidencias de innovación en el sistema universitario". En Pedagogía universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido. Actas del III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria, ICE, Universidad de Deusto.

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Investigaciones en curso

EL RETO PARA LOS ESTUDIANTES ANTE LA ADAPTACIÓN DE LAS TITULACIONES ESPAÑOLAS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Valdivieso-Morquecho Marmolejo

Llega Octubre y más de un millón de españoles nos matriculamos en diferentes asignaturas de las múltiples universidades de las que disponemos, por lo que consecuentemente, alguno que otro, intentamos asistir a las clases por las cuales hemos pagado al comenzar el curso, ya que atendiendo al sentido de la responsabilidad y la solidaridad no podemos olvidar que aunque pagamos una matrícula, esta solo supone una ínfima parte del servicio que se nos está prestando gracias a los impuestos pagados por el conjunto de la ciudadanía.

Alguno puede preguntarse por qué aludo al sentido de la solidaridad, siendo la respuesta sencillamente que, a mi entender, el poner en práctica este concepto no significa exclusivamente aumentar por aumentar el número de becas destinadas a los alumnos, sino velar por que primen eficacia y eficiencia a la hora de efectuar el reparto de los recursos económicos disponibles y así evitar que los cuantiosos fondos destinados a la Universidad finalmente acaben "desaprovechados" en aulas en las que solo hay cinco alumnos matriculados, de los cuales únicamente tres son asistentes, mientras que más de un trabajador de este país no puede llegar a fin de mes debido a que tiene que destinar parte de su salario a pagar una serie de impuestos con los cuales se financia gran parte de la Educación Superior y las costosas "aulas fantasmas".

Habitualmente, la sociedad de la que formamos parte, nos encomienda a los universitarios el asumir un papel crítico y constructivo en el desarrollo de nuestra sociedad, por lo que siendo coherentes, tenemos que comprometernos con su futuro y contribuir en lo que esté en nuestra mano para que, a poder ser, este nos depare unas condiciones de bienestar superior, siendo imprescindible para ello que comencemos mejorando nuestro entorno más próximo, la Universidad.

Desgraciadamente, la mayor parte de los universitarios, aunque critican, no se implica en la búsqueda de soluciones y alternativas a los problemas de la sociedad ni de la Educación Superior, nos encontramos ante una situación generalizada de apatía participativa, cuya característica principal es la permanente espera en la que observo asumidos a un gran porcentaje de universitarios, ansiosos de que se produzca cualquier excusa para lanzarse a la calle a quejarse, como si no existiese ninguna otra vía para expresar nuestro malestar ante ciertos temas. Estamos inmersos en lo que defino como hibernación estudiantil universitaria, dejamos nuestro intelecto y capacidad crítica durmiendo permanentemente en casa, despertando exclusivamente para las manifestaciones.

Lo más triste es que mientras ponen todo en entredicho, la mayor parte no se detienen a pensar que parte del origen y la pervivencia de los problemas de la universidad es suya, porque con qué moralidad se puede exigir respuestas y soluciones a los que ostentan responsabilidades en este ámbito, si cuando se nos pregunta y se nos trata como a seres racionales no respondemos como tal.

El quejarse y el reclamar, están muy bien si se tiene una intención constructiva y se aspira a mejorar la actual o futura situación de nuestra educación superior, pero con que legitimidad alguien puede permitirse el lujo de cuestionar si cuando era el momento de actuar y apostar por diferentes alternativas, no mostró ni el más mínimo interés. Este contexto, en el que los estudiantes universitarios, por no molestarse, ni siquiera se molestan en ejercitar su derecho al voto en la Universidad cuando tenemos la oportunidad, creo que es fruto de la estabilidad en la que muchos se han acomodado, fruto del caduco modelo de estado neo-corporativo en el que nos hemos criado los jóvenes, e inculcado el miedo a lo justo y a lo desconocido, convirtiéndonos en "señoritos".

Si la sociedad confía en que seamos dinámicos y emprendedores habrá que experimentar cambios y adaptaciones, no puede pervivir el fomento de una supuesta solidaridad carente de toda racionalidad, tenemos que primar otro concepto de ésta que se sustente en el esfuerzo, el trabajo y la justicia. De no ser así, no avanzaremos, y la mayor parte de los universitarios, continuará limitándose únicamente a quejarse y a denunciar que si el futuro de la Universidad corre peligro, que si solo podrán acceder las elites económicas... pero afortunadamente, existimos universitarios críticos con el actual modelo, afrontando la realidad y las alternativas desde la responsabilidad, siendo conscientes de que en España no podemos permitirnos el lujo de no ir en los vagones que lideren la locomotora de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Tenemos que dejar de ser siempre los últimos en todo, no podemos desaprovechar esta oportunidad que se brinda a la Educación Superior europea, especialmente a la española, si queremos progresar e incorporarnos al tren del S.XXI. Si para conseguirlo, hay que implicarse, ceder y adaptarse a las tendencias, lo haremos, porque en esta revolución universitaria que se está produciendo en el viejo continente debemos liderar, y no sumarnos a los éxitos con medio siglo de retraso, como históricamente ha sido costumbre en este país.

Superemos las actitudes reacias que muestran amplios sectores, que pueden suponernos una costosa factura en un futuro no muy lejano, y afrontemos por el bien de nuestra sociedad y su desarrollo, los imprescindibles cambios y adaptaciones. Comencemos para ello asumiendo el que la realidad universitaria es la que es, nos guste o no, sin significar el que tengamos que idolatrarla ni renunciar a las reformas, sino el tomarla como punto de partida.

El proceso de reformas que ha de seguir la Universidad, debe de ser similar a la trayectoria histórica experimentada por el comunismo. Me explico. El ideario comunista, hace un siglo contribuyó a mejorar las condiciones de vida de nuestros paupérrimos antepasados, por lo era legítimo y su puesta en práctica deseable, pero actualmente en los países desarrollados, en el que partimos todos de una considerable igualdad de oportunidades, este carece de razón y de toda justificación, ocurriendo exactamente lo mismo con el modelo de universidad generalizada que hoy conocemos en España. En la segunda mitad del siglo XX la contribución de este resultó más que útil y satisfactoria en cuanto que consiguió extender a la práctica totalidad de los ciudadanos la oportunidad de cursar estudios superiores y establecer las bases para gozar de unas condiciones mínimas de Bienestar, inimaginables a principios de siglo, pero al responder este modelo a unas características sociales y estructurales propias de hace un cuarto de siglo, ha dejado de ser útil, debido a que estas han progresado y experimentado una destacable e importante evolución.

Hay que buscar respuestas a las mayores demandas de calidad que se realizan desde la ciudadanía, lo cual nos conduce a la necesaria reformulación del modelo universitario, tanto desde el punto de vista económico como funcional, tal y como plantea la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Lo pasado, pasado está, y cada cosa, a su debido tiempo. Ha llegado el momento de no conformarse con el mejorable modelo de Educación Superior que ha tocado techo y que los universitarios y nuestros profesores sufrimos en España. Nuestro sistema universitario arrastra deficiencias que no pueden ni deben ser combatidas sin nuestra complicidad, por lo que los universitarios tenemos que comprometernos con su desarrollo, progreso y mejora, velando por una adecuada distribución de los recursos disponibles y presionando para facilitar nuevas oportunidades, como son por ejemplo los intercambios con el extranjero, siendo imprescindible para ello es imprescindible nuestra implicación.

Debido a este planteamiento que formulo, actúo en consecuencia, compaginando mis estudios universitarios con mi sentido de la responsabilidad social y la participación estudiantil, ya que lo académico no puede prevalecer a toda costa. Si uno se lo propone, hay tiempo para todo, y así no tendremos por qué renunciar a velar por que la calidad de los estudios que cursamos sea la adecuada, o esperar a encontrarnos con todos los problemas con los que nos enfrentamos cuando nos decidimos un año a irnos a otro país con una beca Erasmus.

Si previamente a nuestra marcha al extranjero, para cursar nuestros estudios con el fin de poder aprender un nuevo idioma, conocer otras culturas, experimentar nuevas experiencias..., más de uno se hubiese preocupado de solucionar la infinidad de trabas a las que nos enfrentamos, todo resultaría más sencillo, la pena es que no todos los universitarios se implican cuanto debieran.

Para superar las incontables deficiencias que observamos en nuestro proceso de formación, hay que fomentar la participación en el contexto universitario, desde los niveles locales hasta los transnacionales, para que así los estudiantes podamos contribuir con nuestro esfuerzo a combatir los problemas, lo cual paralelamente nos concienciará de los beneficios y ventajas que conlleva el cambio universitario que estamos experimentando.

Una forma válida para conseguir esto último, que adopta como propia el proceso de reformas al que asistimos, es el fomento de la movilidad de los estudiantes con otras universidades europeas y las oportunidades de formación que supone, ya que nos permite la posibilidad de observar y ser participe de las diferentes realidades nacionales que fomenta la creación del EEES. De este modo estoy convencido de que finalmente comprenderemos la importancia y el bienestar que nos reporta la expansión de la globalización, muy especialmente en su vertiente enfocada a la formación y transmisión de los conocimientos, ya que supone, nada más y nada menos, el que podamos aumentar nuestras posibilidades de experimentar en primera persona la movilidad internacional para completar nuestra formación en países diferentes al nuestro, eliminando las limitaciones geográficas.

En este terreno hemos tenido bastante suerte en los últimos años, ya que nuestras autoridades educativas, así como las del resto de Europa, se han preocupado de poner en marcha la introducción del suplemento europeo al título, permitiendo de esta forma poner en marcha un proceso de modernización y armonización de los diferentes y complejos sistemas universitarios del viejo continente, que configure a Europa como una auténtica realidad educativa que camina hacia la convergencia real, gracias a medidas adoptadas como el establecimiento de niveles de cualificación y un sistema de créditos para el conjunto de países inmersos en el proceso, los cuales nos permiten comparar con mayor facilidad los estudios y promover la extensión del abanico de posibilidades de estudios y destinos a los que podremos optar los universitarios, aumentando así la dimensión europea de la educación superior y nuestras oportunidades de trabajo a nivel internacional.

Esta oportunidad histórica que se nos presenta, trazada y diseñada en París, Bolonia, Praga y Berlín, afortunadamente la estamos aprovechando, debido a que además del océano de oportunidades formativas como las nombradas, ya no tendremos que estar encerrados en un aula escuchando y tomando apuntes de interminables lecciones teóricas cuya utilidad futura carecerá de toda rentabilidad en relación con el tiempo y esfuerzo invertidos.

El que sea sumamente positivo, no ha de impedirnos el ver la realidad desde una visión lo más objetiva posible, como puede ser el caer sumidos en contradicciones. Si vivimos en la denominada Sociedad del conocimiento, resulta paradójico como puede pretenderse suprimir titulaciones como Humanidades, ya que de esta forma no alcanzo a comprender qué conocimientos vamos a generar.

La institución universitaria, a lo largo de la historia ha actuado y actúa como motor del desarrollo de la sociedad y del conocimiento, papel el cual puede llegar a peligrar si su esencia crítica desaparece. Titulaciones como Matemáticas o Física son y serán muy importantes en cuanto al progreso, y nadie discute su pervivencia, pero seamos realistas, si hemos llegado al siglo veintiuno en contextos de libertad y democracia, no ha sido precisamente gracias a carreras como estas, ya que no creo que promuevan una conciencia y capacidad crítica que contribuya al desarrollo de nuestra sociedad, aunque puede que esto no sea motivo suficiente para que el Estado mal invierta fondos públicos en una formación que no va a conducir a ningún resultado que, con certeza,

conlleve a un aumento de la productividad ni la rentabilidad del conjunto de la sociedad.

No olvidemos que no hay mejor política social que el gestionar el fruto del trabajo y el esfuerzo de los españoles persiguiendo una relación más positiva entre los costes y los servicios prestados. El reducir la factura docente, suprimiendo carreras irrelevantes para nuestro porvenir, puede conducir a una importante liberación de recursos con los cuales se podrían afrontar los nuevos retos en investigación, tecnología... del sistema universitario español, o simplemente a atender las nuevas y crecientes demandas realizadas desde la ciudadanía.

Como vemos, pueden que no todas las reformas respondan a nuestros ideales, pudiendo que exista algún que otro inconveniente, pero el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, en su conjunto, es indiscutiblemente positivo, tanto para los universitarios, las cuentas públicas, así como para la sociedad en su conjunto, por lo que sin duda tenemos que adaptar todo nuestro sistema de enseñanza superior al proceso de convergencia europea.

Si podemos conseguir preservar la esencia crítica de la Universidad, mejor que mejor, pero tenemos que ser conscientes de que para poder construir el EEES, todos los países tendremos que llegar a sacrificar parte de nuestra esencia, e incluso carreras con larga tradición en España, pero es el precio que hay que pagar para poder satisfacer las demandas que realiza la sociedad global en la que vivimos, de una formación más cualificada y adecuada de los profesionales, para que sea posible el avance científico y tecnológico.

Además, es muy importante no olvidar que este proceso no solo se está enfocando a facilitar los intercambios, sino también a reformular el actual concepto de Educación Superior, hacia otro más amplio, de forma que la Universidad se transforme y deje de ser un complejo de edificios en los que los profesores imparten insoportables e improductivas clases a modo de lecciones magistrales.

Ejemplo de ello es la entrada en vigor del European Credits Transfer System, que tendrá en cuenta el volumen final del trabajo realizado, incluyendo otras actividades académicas, a parte de las clases teóricas y prácticas, a diferencia del actual modelo de Universidad caracterizado por la rutina y el tomar apuntes, del cual no pueden surgir ideas ni inquietudes.

Por fin se valorará el esfuerzo y trabajo que realizamos fuera de la facultad. Ya era hora, porque resultaba frustrante el querer progresar y obtener una adecuada calificación y que no pudieses sino era a través de un examen. Si un profesor nos evalúa exclusivamente conforme a la nota de un examen final, sin preocuparse de buscar el interés del alumnado y sin tener en cuenta el trabajo e interés mostrado a lo largo de todo un curso, nos limitaremos a pedirles los apuntes a un compañero y nos lo estudiaremos en una semana, y a los tres meses de la realización del examen, nadie se acuerda de nada de lo memorizado con el exclusivo fin de aprobar una asignatura. Esta es la realidad, los alumnos vamos a clases para aprender y se reconozcan el trabajo y los conocimientos adquiridos a lo largo de un año, si no se tienen en cuenta conduce a la indiferencia, la cual combate afortunadamente el sistema de créditos europeos.

Aunque no lo comprenda, más de un miembro de la comunidad universitaria se mostrará reticente a las reformas, aunque sus fines sean modernizar y dotar de una mayor calidad a los servicios prestados, pero bueno, tienen derecho a luchar por defender el actual sistema universitario, ya sea porque tenga el convencimiento de que este es una utopía materializada que hay que preservar a toda costa o, que pese a reconocerle carencias, son contrarios a los ejes fundamentales en los que se basan las reformas. Nadie discute su legitimidad, pero al igual que puede defenderse tal postura, me permito, para concluir, apelar a la seriedad y responsabilidad, especialmente de mis compañeros universitarios, para comprender que los ideales no dan de comer, nos guste o no, por lo que hay que renovarse o morir, esta es la cuestión. El "más vale lo malo conocido que lo bueno por conocer" no es válido en un mundo globalizado, está en juego nuestro futuro, y nuestras oportunidades de gozar de unas mejores condiciones de vida van parejas a esta reforma, si triunfa, triunfaremos, por lo que trabajemos para facilitar su puesta en práctica.

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Investigaciones en curso

LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES COMO NUEVA DIMENSIÓN DE ANÁLISIS EN LA BÚSQUEDA DE LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Beatriz Checchia y Mariana Fernández

[INTRODUCCIÓN](#)

[ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN](#)

[CALIDAD EDUCATIVA](#)

[COMPETENCIAS PROFESIONALES](#)

[GESTIÓN UNIVERSITARIA](#)

[PROSPECTIVA](#)

[NOTAS Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS](#)

INTRODUCCIÓN

En la Declaración de Bolonia se sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios, como calidad, movilidad, diversidad, competitividad; y orientado hacia la consecución varios objetivos estratégicos, entre otros: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

La universidad es una de las grandes fuentes de creación y difusión de conocimientos y de competencias. Los fenómenos de globalización, las reformas económicas y la evolución que ha venido sucediendo en las sociedades y en las instituciones, hace que las universidades se vean en la necesidad de adaptar e innovar sus procesos para adecuarse a las nuevas y siempre cambiantes condiciones del contexto, cumpliendo con sus renovadas misiones y convirtiéndose a su vez, en organizaciones que aprenden de su propio desempeño. Además, la docencia y la investigación son los primeros aspectos en ser emplazados por la necesidad de una mayor apertura al mundo y por el deber de exponerse a la competitividad internacional.

Según Ramírez (1993) hoy en día está claro que la universidad, más que un fin en sí misma, es una institución cuya misión, quehacer y resultados deben estar al servicio del desarrollo armónico e integral del hombre y de la sociedad, por lo que en primer término debe responder y rendir cuenta a la comunidad nacional que la rodea y la sustenta. Lo anterior conlleva necesariamente el que su actividad sea evaluada como institución de educación superior que es, existiendo una justificada y creciente preocupación en relación con la garantía de la calidad, tanto de la universidad como institución, como de sus programas académicos.

Actualmente, los recursos dedicados a educación suponen una parte tan importante de los presupuestos nacionales que su ritmo de crecimiento no parece fácilmente sostenible. Según Kogan (1986) si existe una clara conciencia de que dichos recursos no son ilimitados y de que los efectos de su distribución y empleo no son indiferentes, es lógico que crezca la demanda de información acerca de cómo se utilizan y qué resultados producen. De ahí se deriva, el desarrollo de diversos modelos de rendición de cuentas, bien sea a cargo de los poderes públicos, de los profesionales o de los consumidores, según se efectúe su regulación respectivamente por el Estado, la sociedad civil o el mercado.

Consecuentemente, la necesidad de establecer teorías, constructos y estrategias que orienten la acción educativa no es menor que la que se precisa en otros niveles educativos.

[Volver](#)

ACREDITACIÓN Y EVALUACIÓN

La situación antes descrita plantea la evaluación y la acreditación como un proceso por medio del cual un programa o institución educativa brinda información sobre sus operaciones y logros a un organismo externo que evalúa y juzga -de manera independiente- dicha información, para poder hacer una declaración pública sobre el valor o la calidad del programa o de la institución.

Un primer motivo que explica el auge actual de la evaluación es el cambio registrado en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos, que ha marchado paralelo a las propias transformaciones experimentadas por el sistema educacional en las últimas décadas. Los resultados de los procesos de evaluación pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de calidad.

Un segundo fenómeno relacionado con el anterior se refiere a la creciente demanda social de información sobre la educación a fin de saber qué ocurre en su interior, en muchos casos su imagen resulta ampliamente

insatisfactoria, siendo numerosas las voces que reclaman una mayor transparencia.

Estos fenómenos mencionados están muy presentes en la agenda universitaria actual; a modo de ejemplo, en el "Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe", realizado en Buenos Aires el 6 y 7 de junio pasado y organizado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de Argentina (CONEAU) y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), sus disertantes resaltaron los efectos positivos de las repercusiones de la evaluación y la acreditación. En tal sentido, Villanueva (2005) afirma que, en la medida que los procesos evaluatorios son llevados adelante con responsabilidad y libertad, la reflexión sobre la propia actividad permite conocer diferencias con otras experiencias, valorarlas a unas y otras en su justo peso, e incluso optar más allá de las determinaciones de la costumbre impuesta.

Sin lugar a dudas, el conocimiento del grado de logro de los objetivos de un sistema educativo es fundamental para hacer mejor uso de los recursos disponibles y para tomar las decisiones más adecuadas.

[Volver](#)

CALIDAD EDUCATIVA

Calidad es un término que ha pasado a ser una de las palabras más utilizadas hoy en día y evidencia una elevada carga polisémica que ha de ser analizada desde una perspectiva multidimensional, máxime cuando se trata de evaluar.

Pérez Juste (2005) expone varias de las razones que dificultan una definición clara del concepto calidad. En primer lugar, el reduccionismo en la definición, ya que se trata de un concepto amplio y muy abarcable que se ha identificado con eficacia (alcanzar los objetivos propuestos) o con la satisfacción de los destinatarios o clientes del producto, bien o servicio prestado. En segundo lugar, existen diversas concepciones de partida del servicio a evaluar, ya sean públicos o privados, o en la propia concepción del mismo (de salud, educativo, etc.). En tercer y último lugar, los modelos de referencia pueden estar orientados a funciones diferentes (certificación, acreditación, mejora continua, etc.).

La noción de calidad aplicada a la educación superior está relacionada con el tipo de agente social que la elabore. En este sentido, vale la pena recurrir a Doherty (1994) quien señala la existencia de tres tipos de agentes que evidencian tres formas de acercarse a la noción del término que estamos tratando de determinar. En primer lugar habla del Estado, que está especialmente interesado en los perfiles de los egresados y los aspectos legales y presupuestarios de las instituciones. Se trata de medir rendimientos mediante la utilización de indicadores cuantitativos coherentes con una tendencia moderada de eficiencia del sistema universitario. El segundo agente diferenciado es la comunidad académica, que refleja en sus actuaciones los valores que la caracterizan, especialmente en el progreso del conocimiento científico y en el papel de la educación en la constitución de los ciudadanos como sujetos racionales, dotados de autonomía moral y, por tanto, de responsabilidad civil y política. Otorga una importancia relevante al pluralismo ideológico. Por último, el mercado puede actuar como agente evaluador en el sentido en que hace prevalecer las preferencias de los usuarios y que, por ser un espacio de negociación permanente y condiciones cambiantes, refleja un conjunto de puntos de vista de conflicto.

Harvey y Green (1993) plantean que la calidad es un concepto filosófico que varía y depende de la perspectiva individual y social, sin que se pueda hablar de una posición única correcta.

A su vez, Arrien (1997) afirma que la calidad parece estar muy asociada a los procesos y resultados, cuestiones que se manifiestan en los aprendizajes relevantes del educando como sujeto, haciendo que este crezca y se desarrolle personal y socialmente mediante actitudes, destrezas, valores y conocimientos que lo convierten en un ciudadano útil y solidario. La exigencia de contar con una educación de mayor calidad es una demanda de la sociedad actual, un imperativo del exigente mundo en que estamos inmersos, el cual ha creado la urgente necesidad de que el trabajo del hombre sea mucho más eficiente, para lo cual se requiere de mayor preparación.

Peón y Pugliese (2005) afirman que las variadas definiciones de calidad ponen de manifiesto que evaluar es sinónimo de atribuir valor, destacándose que a su dimensión valorativa se le agregan dos atributos más: el carácter sistemático y judicial; esto último en el doble sentido de que toda evaluación se expresa a la manera de juicio de calidad y el proceso para producirlo tiene similitudes con los procedimientos judiciales, en tanto hace intervenir a un jurado o comité de pares, encuadrado dentro de un contexto normativo explícito y revisable.

Considerando la perspectiva de las políticas educativas a nivel mundial, la calidad educativa queda determinada por la capacidad que tienen las instituciones para preparar al individuo destinatario de la educación, de tal modo que pueda adaptarse y contribuir al crecimiento y desarrollo económico y social mediante su incorporación al mercado laboral.

De ahí surgen diversas formas de valorar la calidad en función del progreso y de lo moderno, valores incuestionables de la sociedad actual.

[Volver](#)

COMPETENCIAS PROFESIONALES

La flexibilización de los programas educativos y la mejora de las habilidades adquiridas por los estudiantes son dos consecuencias directas de lo mencionado en los apartados anteriores. La tendencia es entonces, evitar la referencia a programas de estudio estáticos o clasificaciones de puestos de trabajo, y en cambio, medir las competencias a través de organismos independientes de la institución de enseñanza, en instancias que tengan fuerte participación de los actores del mercado de trabajo. Se acreditan así, no sólo los estudios realizados sino la experiencia laboral; también, se definen claramente niveles de competencia de mayor o menor y se focaliza en los resultados en contextos problemáticos.

Es decir, la hipótesis que se plantea supone que la formación es de calidad si logra desarrollar competencias en el educando. Además, es preciso considerar que la acreditación de competencias debe tener tres características necesarias para ser útil en el mercado de trabajo: a) visibilidad para los empleadores y las asociaciones profesionales, es decir que se sepa cuáles son las habilidades concretas que esa acreditación indica; b) transferibilidad de un sector educacional a otro, de manera que las competencias adquiridas en el aprendizaje en el trabajo sirvan para continuar estudios en la formación profesional, y que las habilidades adquiridas en la educación general, debidamente complementadas con conocimientos técnicos o práctica laboral, sirvan para la inserción en el mercado de trabajo; c) que puedan trasladarse de un tipo de puesto de trabajo a otros, de una empresa o sector a otro, o en otras palabras, que sean reconocidas transversalmente en el sistema ocupacional.

De esta forma, las competencias se refieren a la capacidad de actuar desde lo que la persona es, con sus valores y actitudes haciendo algo con lo que sabe. Sin embargo, para que la formación sea considerada de calidad debe, además, satisfacer las demandas sociales en cuanto a formación profesional, la cual debe incorporar no sólo una mera acumulación de conocimientos, sino que debe ser un proceso de aprendizaje constante que expanda las potencialidades del individuo y que logren en él la flexibilidad cognoscitiva necesaria para su transferencia al complejo entorno cultural, productivo y social que caracteriza a la sociedad actual.

[Volver](#)

GESTIÓN UNIVERSITARIA

En las entidades de educación superior, el cumplimiento de la FUNCIÓN SOCIAL, MISIÓN, o RAZÓN DE SER está delimitada legalmente, en la mayoría de los casos, y referida a las funciones de formación de profesionales, dotando a los individuos de los medios necesarios para desarrollar competencias profesionales y ofrecer a la sociedad personas capaces de trabajar con "éxito" en el campo de actividades que ellos escojan; la FUNCIÓN DE GENERAR CONOCIMIENTOS a través de actividades de investigación básica, aplicada y de desarrollo, aportando al desarrollo nacional y a la creación de ciencia y cultura; y la FUNCIÓN DE ASESORAMIENTO E INTERACCIÓN SOCIAL contribuyendo con el mejoramiento de las instituciones que les sirven de sustrato para las anteriores funciones y con aquellas con las cuales mantienen relaciones de cooperación.

Por lo tanto, en las instituciones de educación superior se ha manifestado en forma reiterada la preocupación por la calidad del cumplimiento de estas funciones, ya que de su manejo dependen las dimensiones de la calidad del recurso humano que se forma en ellas. Estos aspectos así como los mecanismos para garantizar la calidad de sus productos, están siendo estudiados y se están debatiendo sus alcances, tanto desde la perspectiva de los propios actores en las instituciones educativas como de los beneficiarios de la labor universitaria y en la sociedad en general.

Según Brito (2002) los productos de las entidades de formación y educación son las competencias profesionales de sus egresados para que puedan convertirse en un recurso humano: actor y factor esencial de las instituciones.

Adoptando una perspectiva integral de competencia y desde la definición expresada por Irigoien y Vargas (2002) como conjunto articulado de conocimientos, habilidades, destrezas, comportamientos y clase de actitudes que definen un desempeño superior, podría sintetizarse que su desarrollo durante el proceso de formación comprende:

COMPETENCIAS POLÍTICAS, para ser capaz de desarrollar una acción estratégica.

COMPETENCIAS AFECTIVAS, para ser capaz de mantener una acción comunicacional efectiva.

COMPETENCIAS TÉCNICAS Y GERENCIALES, para ser capaz de realizar acciones técnicas y propositivas en el campo de su práctica.

Volviendo al planteo inicial, la razón de ser de las instituciones de educación superior tiene que ver concretamente con la gestión de conocimiento: construcción de competencias en la formación de sus egresados, medido en forma tradicional a través del número de egresados y titulados; generación de conocimientos nuevos, traducidos en número de investigaciones y publicaciones; y, aplicación de conocimientos en los procesos de cooperación técnica, asesoramiento, elaboración de propuestas de intervención y de mejoramiento de los servicios u organizaciones donde se produce la práctica educacional o investigativa, o con aquellas con quienes mantienen relaciones de cooperación.

La calidad es, como ya se enunció, un concepto integral y multidimensional, que va a tener muchas facetas que son consideradas con mayor o menor importancia dependiendo de la óptica de cada uno de los actores que intervienen en los procesos de aprendizaje, investigación y co-operación técnica. También, tienen mucha influencia, en la consideración de estas dimensiones, las características y condiciones de los contextos en los cuales se insertan los procesos. En general, los autores hacen referencia a dos grandes aspectos de las dimensiones de calidad: aquellas características al interior de las instituciones de educación superior y aquellas condiciones que tienen que ver con la relación de las instituciones de educación superior con su contexto.

Las dimensiones referidas a la relación de las instituciones con el contexto y a su compromiso social son:

- Pertinencia y relevancia social de los procesos universitarios.
- Satisfacción de los usuarios o clientes.
- Satisfacción de los estudiantes.
- Relevancia profesional.
- Eficacia del proceso de formación/Competencias de los egresados.
- Eficiencia del proceso de formación, en relación con los recursos recibidos.

- Satisfacción de los clientes internos, alumnos, personal docente y gerentes.
- Satisfacción de las instituciones/empresas y de la sociedad.

Algunas dimensiones al interior de las instituciones tienen que ver con:

- Excelencia en el saber especializado.
- Organización e infraestructura de la institución.
- Disponibilidad de recursos.
- Condiciones de excelencia de los subprocesos: decisión política, planeación, programación, ejecución y monitoreo, evaluación y retroalimentación.
- Seguridad y comodidades en el proceso de formación.
- Competencia del personal docente, técnico, gerencial y administrativo.
- Logro de resultados como el alcance de los objetivos, economía en la producción, eficiencia en el gasto.

Le Boterf (2001) agrega otras dimensiones que tienen que ver con el funcionamiento de las instituciones de educación, la calidad de los momentos de decisión política, planeación, programación, ejecución y monitoreo, evaluación y retro-alimentación de los procesos educativos.

[Volver](#)

PROSPECTIVA

Siguiendo algunas de las ideas de Barnett (2002), la universidad se enfrenta a la supercomplejidad, en la que se ven continuamente desafiados los propios marcos de comprensión, acción y autoidentidad. Es decir, la educación superior tiene que atender a la acción. Una educación superior que se limitara al dominio del conocer, dejaría a los graduados en situación de vulnerabilidad en el ámbito de la acción. Además, desarrollar la autoidentidad de los estudiantes tendría como resulta: una estrategia pedagógica insuficiente. Bajo condiciones de supercomplejidad, las estructuras se ven desafiadas en la acción; hay que afrontarlas, por tanto, en la acción. La educación superior dejaría de cumplir con sus responsabilidades si no incorporase esta dimensión, al menos hasta cierto punto.

En tal sentido, es oportuno aclarar que la búsqueda de la calidad académica, los reconocimientos a través de las agencias de acreditación, las consecuencias socio-económicas, han de ser un disparador de conciencia suficientemente potente para mantener una actitud crítica y reflexiva. Además, la creciente complejidad del nuevo escenario social y la propia vida interna de las universidades (crecimiento estructural, masificación, diversificación de su misión, fragmentación disciplinar, etc.) generan la necesidad de explorar nuevas estrategias de gestión que promuevan su desarrollo y garanticen niveles sostenibles de calidad.

Las competencias emergen como elementos integradores capaces de seleccionar entre una amplia gama de posibilidades, los conocimientos acertados para determinados fines. El lenguaje de las competencias, dado que viene de fuera de la educación superior, resulta conveniente para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad que no están directamente involucrados en la vida académica y puede contribuir también a la reflexión necesaria para el desarrollo de nuevas titulaciones y de sistemas permanentes de actualización de los ya existentes.

[Volver](#)

Notas y Referencias bibliográficas

Arrien, Juan. (1997) "Calidad y Acreditación: exigencias a la universidad". Documento de trabajo, Comisión 2. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. CRESALC, UNESCO, MEC: La Habana.

Barnett, R. (2002). "Claves para entender la universidad". Pomares: Girona.

Brito, P. (2002). "Situación y Perspectivas de la Cooperación Técnica en Desarrollo de RRHH. En: OPS/OMS. Taller Interno HSR/HSP.

Doherty, G. D. (1994). "La preocupación por la calidad. En: Desarrollo de sistemas de la calidad en la educación". La Muralla: Madrid.

González, J.; Wagenaar, R. (2003). "Tuning educational structures in Europe". Universidad de Deusto: Bilbao.

Harvey, L.; Green, D. (1993). "Defining quality". *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1).

Irigoin, M.; Vargas, F. (2002) "Certificación de competencias: del concepto a los sistemas". *Boletín Cinterfor*, Nº 152.

Kogan, M. (1986). "Education Accountability". London: Hutchinson.

Le Boterf, G. (2001) *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000

Peón, C; Pugliese, J.C. (2004). Análisis de los antecedentes y procedimientos para la evaluación institucional universitaria en la Argentina. En "Los desafíos de la universidad argentina". Siglo Veintiuno: Buenos Aires.

Pérez Juste, R. (2005). "Calidad en educación, calidad de la educación". Madrid: Asociación Española para la Calidad.

Ramírez, S. et al (1993). "Calidad de la Enseñanza Universitaria. Criterios de Verificación. CPU.

Villanueva. E. (2005). "Para un análisis del Impacto de la evaluación y acreditación". Disertación realizada en el Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la Evaluación y de la Acreditación en América Latina y el Caribe. Buenos Aires, 6 y 7 de junio 2005: CONEAU, IESALC.

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Investigaciones en curso

UNA NUEVA ETAPA EN EL INTERCAMBIO ACADÉMICO ESPAÑA-AMÉRICA LATINA*

Paulo Renato Souza

[La cooperación internacional en la construcción de la universidad latinoamericana.](#)

[Educación en la Sociedad del Conocimiento](#)

[Áreas posibles para la cooperación de España con América Latina](#)

[Recursos](#)

La cooperación internacional en la construcción de la universidad latinoamericana.

No son nuevas, por cierto, las relaciones entre Europa y América Latina en el campo educacional y en especial en la educación superior. El rol de España en ese particular ha sido mucho más importante en el pasado de lo que es hoy. Las primeras universidades en América Latina surgieron durante el período colonial, especialmente en la América Hispánica. En el Brasil, a pesar de que las primeras escuelas superiores nacieron después de la independencia, la presencia europea fue notable en ese movimiento a lo largo del siglo XIX, y su contribución a la fundación de las primeras universidades en las primeras décadas del siglo XX fue decisiva. La Universidad de São Paulo es, sin duda, el mejor ejemplo de la inestimable contribución y del éxito que han tenido las misiones académicas europeas y no se trata de un caso aislado.

En las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, aumentó la atracción ejercida por las universidades y los centros de investigación de los Estados Unidos sobre estudiantes, docentes, investigadores e incluso actores clave en las definiciones de las políticas educacionales de América Latina. Ello se debió al incuestionable liderazgo de ese país en los campos científico y tecnológico, al avance del idioma inglés como lengua franca en el medio académico y a la acción decidida de innumerables fundaciones y entidades norteamericanas de fomento científico en la región. No hay que despreciar, por otra parte, el papel de las políticas de formación de recursos humanos que han adoptado los mismos países latinoamericanos y que ha provocado un flujo muy apreciable de estudiantes, docentes e investigadores a las universidades norteamericanas, superando en mucho a los tradicionales destinos europeos.

Los países europeos han estado apelando crecientemente a las relaciones bilaterales con los países de América Latina para hacer frente a esa tendencia, diseñando nuevos programas que procuran hacer más atractivas la cooperación y la búsqueda de oportunidades de formación en universidades europeas. Los países más activos en ese proceder han sido Francia, Alemania y en menor medida el Reino Unido. La Unión Europea, en paralelo a las iniciativas nacionales, ha implantado programas multilaterales de apoyo a la investigación, a la formación en los niveles de grado y de postgrado y a la constitución de redes temáticas de universidades. La larga e importante historia de la relación entre las dos regiones no ha impedido que los sistemas de educación superior en los países latinoamericanos hayan seguido caminos propios, enfrentando desafíos y problemas muy distintos a los que han determinado las transformaciones en los países europeos. En ese contexto se presentan hoy muy claramente amplias oportunidades para un rol mucho más activo de España en la cooperación con los sistemas de enseñanza superior de América Latina.

[Volver](#)

[Educación en la Sociedad del Conocimiento](#)

La Sociedad del Conocimiento en que vivimos impone a los sistemas educacionales el desafío de ofrecer a todos la posibilidad de una educación permanente. Para ello, todas las personas deben tener, de una parte, la capacidad de aprender y, de otra, las oportunidades de actualizar constantemente sus conocimientos. La primera parte debe ser tarea de un sistema de educación básica universal y de buena calidad; la segunda parte depende de la existencia de un amplio, diverso y sofisticado sistema de educación postsecundaria. En él, las universidades tradicionales que antes se confundían con el universo de la educación superior, en la actualidad solamente son una parte del sistema. Seguramente son la parte más importante y su columna vertebral, pero la atención hacia las necesidades de formación y de actualización profesional actualmente está en manos de un conjunto muy amplio de instituciones. La educación superior concentrada en una etapa de la vida de las personas es también un concepto que va siendo rápidamente superado, así como las formas de educación no presencial tienden a ganar un espacio cada vez mayor.

Lo esencial para que este nuevo sistema atienda a la demanda social es que posea calidad, es decir, que represente una diferencia en la vida de las personas cada vez que deban recurrir a él. La regulación de los sistemas de enseñanza debe asegurar que cada institución cumpla los objetivos que se propone. Por todas esas razones los temas de evaluación educativa y de acreditación institucional están ganando espacio en la nueva sociedad y forman parte de los esfuerzos ineludibles de las naciones en el ofrecimiento de servicios educativos de

calidad.

Por otro lado, el proceso de globalización comienza a alcanzar también al sector educativo. Las facilidades de transporte y comunicación y los procesos de integración política y económica crean más posibilidades que nunca de intercambio educativo e, incluso, de comercio de servicios educativos. Una nueva revolución tecnológica basada en el impulso de la producción, el almacenamiento y la comunicación interactiva de datos e informaciones ha servido como plataforma para la definitiva globalización de la economía capitalista. Hemos ingresado a la era de la "sociedad en red" que amenaza las prerrogativas de los estados nacionales y abre a todos los pueblos, tanto las potencialidades positivas de las transformaciones científicas y tecnológicas, como los impactos negativos de la acción económica de agentes privados cada vez más fuertes frente a los mecanismos tradicionales de regulación y control.

El crecimiento de la demanda de oportunidades de calificación que aumenten las oportunidades individuales en un mercado global de trabajo es uno de los efectos del proceso de globalización. Las ventajas relativas de los países con sólidos sistemas de formación profesional y educación postsecundaria son muy grandes. Para que los sistemas de educación superior no pierdan su importancia en el proceso de constitución de la identidad y de construcción de las soberanías nacionales, es esencial el establecimiento de reglas claras que ayuden a la definición de lo que puede ser comercializado como servicio.

Elo no significa que no se pueda y no sea conveniente estrechar a los lazos de cooperación internacional para hacer compatibles justamente el cumplimiento de los dictámenes nacionales y la necesidad de formar al ciudadano global. La tradición y la calidad de las universidades de España es un activo inestimable que el sistema Iberoamericano posee para hacer progresar a todo el sistema de enseñanza superior de ese sistema supranacional, por medio de una estrategia amplia de cooperación entre las instituciones de enseñanza superior de todos los países.

[Volver](#)

Áreas posibles para la cooperación de España con América Latina

Los ejes prioritarios y los temas que inspiraron el Plan de Acción del "Espacio Común de Educación Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe – UEALC" – o sea, Evaluación, Acreditación, Movilidad, son pertinentes, importantes y capaces de orientar la elaboración de una estrategia de acción relevante para el desarrollo de la educación superior en América Latina en esa era de la Sociedad del Conocimiento. Esos tres pilares pueden ser adoptados individualmente por España para orientar una nueva etapa de cooperación internacional con América Latina en el ámbito de la educación superior.

Una primera área de atención debe ser el debate en torno a los mecanismos de reconocimiento recíproco de estudios y grados. Éste sería el paso inicial que apunta hacia la constitución en el futuro de un sistema de educación postsecundario que posea elementos comunes o integrados entre los países. Es posible imaginar que podamos construir un sistema en el cual los estudiantes – jóvenes o adultos – puedan transitar y moverse, ya sea físicamente, ya sea de manera virtual a distancia, entre las instituciones educacionales de España y América Latina en un sistema integrado y de amplio reconocimiento recíproco. Esta visión torna imperativo dar prioridad a los procesos de evaluación y acreditación como pasos iniciales para un futuro sistema de reconocimiento amplio de estudios y grados. Lanzar las bases para la evaluación y acreditación internacional sería una contribución histórica de extrema relevancia.

Evaluación y acreditación son temas muy actuales y centrales en las políticas, tanto institucionales como gubernamentales, para la mejora de la calidad de la educación superior en casi todos los países. Sin embargo, el desarrollo de iniciativas en ese campo entre los países es muy desigual. Algunos poseen sistemas muy sofisticados que contemplan roles específicos para agentes gubernamentales y no gubernamentales, pero en otros todavía se discute el carácter alcance que tales iniciativas deben asumir.

En Europa los avances en ese campo han sido notables en los últimos años. Desde la conferencia de Bolonia está en marcha un proceso que tendrá como resultado un sistema verdaderamente Europeo de educación superior. Ése es un paso importante en el esfuerzo de consolidación de la propia Unión Europea y es consecuencia de los mismos avances ya alcanzados en el proceso de integración. No se puede tener como expectativa una transposición de esa experiencia en América Latina, pero ella puede inspirar movimientos en las sub-regiones en donde ya está en curso un proceso de integración como es el caso del MERCOSUR o del Grupo Andino. Es importante que se intensifique la divulgación de informaciones sobre esos avances y, en particular, que se produzca un estrechamiento del diálogo de España con el Grupo de Trabajo sobre Educación Superior del MERCOSUR y la construcción de una agenda común de acompañamiento y reflexión sobre ese campo.

Por lo general, el reconocimiento de estudios es una prerrogativa exclusiva de las universidades. En nombre de su autonomía se fijan reglas y procedimientos extremadamente engorrosos y burocráticos, lo que revela una actitud conservadora y defensiva. En América Latina, el cuadro general presenta dificultades aún para el reconocimiento de estudios hechos en universidades y otras instituciones de educación superior de calidad equivalente dentro de un mismo país. Programas de movilidad ayudan a quebrar resistencias, pero es necesario desarrollar iniciativas para que las Instituciones de Enseñanza Superior se hagan menos rígidas en sus procedimientos en ese campo. Es esencial hacer avanzar el debate respecto de las estructuras curriculares e indicadores de desempeño en las diversas carreras académicas. Sin embargo, la decisión final le corresponde siempre a las Instituciones de Enseñanza Superior y por ello es importante la divulgación de las buenas prácticas que pueden ayudar a cambiar el actual escenario. Las universidades con mayor prestigio deberían ser accionadas y estimuladas a liderar ese proceso. Ellas podrían constituir una red y asumir el rol de coordinación de un amplio movimiento en esa dirección con la realización de seminarios específicos por carreras.

Los avances en el establecimiento de mecanismos comunes de evaluación y acreditación se han revelado poderosos instrumentos en la construcción de rutas de movilidad. El establecimiento de plataformas comunes de evaluación puede pavimentar el camino para un intercambio y una cooperación cada vez más amplias, capaces

de contribuir a la reducción de las desigualdades entre los países.

Como complemento a ello, España podría estimular la organización de un seminario permanente de discusión sobre experiencias nacionales de evaluación centrado, por una parte, en los organismos nacionales encargados de las políticas y acciones en ese campo, tales como el CONEAU en Argentina, la CAPES y el INEP en Brasil y la ANECA en España y, por otra, en las mismas universidades. Un debate en ese nivel puede contribuir directamente, tanto para la corrección de rumbos de las experiencias nacionales, como para el diseño de una agenda propia que abra un espacio para experiencias binacionales o multilaterales en ese campo, contemplando la enseñanza, la investigación y otras dimensiones institucionales relevantes. Ensayos de carácter demostrativo podrían ser conducidos de forma paralela bajo la coordinación de uno de los organismos nacionales involucrados, contribuyendo a dar consistencia al debate general sobre esos temas.

Iniciativas como las mencionadas tienen un bajo costo operativo, dado que los organismos nacionales disponen de recursos para desarrollar sus tareas normales de evaluación y acreditación. Se trata solamente de coordinar esfuerzos y criterios e insertarlos en las actividades regularmente realizadas. Eventuales recursos adicionales necesarios podrían ser movilizados a partir de organismos multilaterales. En una primera etapa lo importante no es intentar movilizar a todos los países sino darle prioridad al establecimiento de una cultura común de evaluación y acreditación entre los que demuestren interés desde un principio. En términos realistas, ello requiere la identificación de líneas de acción de menor resistencia inicial, de suerte de lograr avances importantes en el establecimiento de nuevos instrumentos de evaluación y acreditación en la diversificada realidad de los sistemas de educación superior de los países.

Una segunda línea de actuación se vincula a la necesidad de expandir la movilidad de estudiantes de graduación, pero en condiciones realistas de ejecución. Es posible privilegiar a dos frentes de acción: ampliar las condiciones generales que favorezcan la posibilidad de la movilidad de estudiantes y desarrollar proyectos de inversión en movilidad estudiantil en áreas preseleccionadas.

En el primer caso, varias iniciativas de bajo costo son viables, como por ejemplo ampliar las posibilidades de movilidad por medio del incremento y mejora de la calidad de la información respecto de los sistemas de educación superior e instituciones universitarias en los países. Sin embargo, lo más importante para alcanzar el objetivo sería el patrocinio de iniciativas que conduzcan a la generalización de un sistema ágil de reconocimiento de estudios y disciplinas estímulo a la celebración de convenios entre instituciones universitarias con esos mismos propósitos.

En el segundo caso, teniendo en cuenta las experiencias existentes y respetando los límites presupuestarios de cada país, el primer paso debería ser la selección de las áreas prioritarias de actuación. Son conocidos los programas de movilidad de estudiantes de ingeniería mantenidos por Brasil con Francia y Alemania; estos mismos países mantienen programas semejantes con otros países latinoamericanos. La experiencia ha enseñado que la definición de las carreras facilita los arreglos necesarios para el reconocimiento de estudios. Por otra parte, la movilidad de estudiantes en el marco de los acuerdos específicos entre universidades puede ampliar los beneficios del intercambio para las mismas instituciones.

La movilidad de estudiantes tiene siempre impacto muy positivo sobre el conocimiento mutuo entre las instituciones y contribuye al establecimiento de rutinas para el reconocimiento y revalidación de estudios. La ausencia en América Latina de instituciones multilaterales con tareas de coordinación y ejecución de programas, como existe en Europa, hace esencial involucrar a las agencias nacionales que ya actúan en el área de la cooperación internacional en educación.

La movilidad de estudiantes de graduación es un proyecto que merece todo el empeño por su enorme significado, pero requiere una preparación rigurosa y la solución previa de algunas cuestiones complejas. Es oportuno subrayar que el éxito de las iniciativas en el área de la movilidad de estudiantes de graduación puede aumentar de forma significativa gracias a los avances en las iniciativas relativas a evaluación y acreditación y reconocimiento de estudios que se han discutido antes.

En una escala ampliada ese proyecto tendría costes muy elevados. Existen algunos programas gubernamentales que podrían servir como referencia y comienzo de un proceso que sería más amplio en el futuro. Los recursos públicos invertidos son, normalmente, bastante inferiores a los que se destinan a los programas de postgrado y es preciso considerar que cualquier acción más amplia en esa área requiere el aporte de nuevos recursos. Por lo tanto, se debe actuar con cautela y poner gran atención en las etapas de planificación de las metas y líneas de acción. Sin embargo, hay casos exitosos desarrollados como resultado de la cooperación directa entre universidades latinoamericanas y europeas financiadas por los mismos participantes que deberían ser tomados como ejemplos.

La cooperación en el nivel de postgrado tiene una excelente relación coste-beneficio y en general no presenta problemas operativos graves y tiene gran importancia en el proceso de calificación y desarrollo de las instituciones universitarias y produce resultados expresivos. Asimismo, el hecho de que esos programas cuenten con los recursos de agencias permanentes con funcionamiento estable y ágil y colaboradores definidos en diferentes países constituye la ventaja más evidente para tomarlos como referencia para el diseño de nuevas formas de cooperación.

Finalmente, un camino a ser explotado se sitúa en el campo de las inversiones que contribuyan a mejorar la infraestructura de las actividades académicas en todos los países. Hacer que la creación cultural y científico-tecnológica se transforme en un patrimonio cada vez más común a las sociedades no depende sólo de las acciones que estimulen la cooperación académica tradicional entendida, como se ha sugerido, como la realización de proyectos conjuntos, establecimiento de colaboraciones de diversos tipos, movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y todas aquellas acciones que provoquen la aproximación de las políticas educacionales. Es esencial que todos los países puedan acceder a una infraestructura común de apoyo a la actividad académica.

Los avances tecnológicos permiten que se pueda plantear la creación de bibliotecas virtuales como un proyecto importante en el área de infraestructura. Con base en él se ofrecería a la comunidad académica de España y de América Latina el acervo de lo más importante de la literatura científica y tecnológica en lengua española y portuguesa. Progresivamente se ampliaría ese acervo con la definición previa de áreas prioritarias que enfocarían tanto la literatura a ser preferentemente divulgada, como la identificación de los destinatarios más interesados.

[Volver](#)

Recursos

Los recursos naturalmente disponibles en los países latinoamericanos son escasos, pero existen y han servido para mantener programas flexibles e importantes de becas, intercambio, eventos, seminarios, reuniones científicas e incluso proyectos conjuntos de investigación. De parte de España sería necesario definir roles específicos a los organismos existentes, especialmente debido al papel protagónico que debería asumir en un proceso como el que se aquí discutido. El problema del financiamiento se haría menos grave si se considera la existencia de ese fomento preexistente y que es muy positivo en las relaciones bilaterales.

En el caso de América Latina, se plantea concretamente la conveniencia de incorporar en esa cooperación a los programas corrientes de intercambio mantenidos por los países de la región. Es importante reconocer, en todo caso, que reorientar el uso de los recursos nacionales para privilegiar las acciones de cooperación es una decisión que debe ser tomada por cada uno de los países en particular. La alternativa, más allá del uso de los recursos existentes y ya aplicados en programas en curso, solamente puede ser imaginada con la movilización de fondos de organismos multilaterales de financiación.

Entre los proyectos posibles, hay obviamente algunos que tienen un coste muy elevado, como es el caso de un programa amplio de movilidad estudiantil de carácter intra-regional e interregional. Otros, sin embargo, tienen un coste menor y podrían tener un efecto de movilización y un carácter demostrativo y pedagógico igualmente importantes. En ese caso los proyectos referentes a las cátedras y los estudios y debates en torno de los procedimientos de evaluación y acreditación, así como de reconocimiento de estudios se complementan. El desarrollo satisfactorio de proyectos en esas áreas puede ayudar al establecimiento de una base sólida para la verdadera integración y cooperación más simétrica entre los países.

Finalmente no se debe despreciar la participación de organismos multilaterales de financiación, como el Banco Interamericano de Desarrollo – BID. El Banco administra varios Fondos Nacionales de cooperación, entre los cuales se destaca el Fondo V Centenario que podría ser movilizado a los propósitos de aumentar la cooperación de España con América Latina en la educación superior.

[*] El presente artículo es una adaptación para el caso de España de una propuesta preparada por el autor, a solicitud de ANECA, sobre una Agenda para el Espacio UEALC de Cooperación entre Europa y América Latina en Educación Superior.

[Volver](#)[Imprimir](#)

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Estados de la cuestión

Para consultar un artículo, selecciónalo en el menú de la derecha.

Hacia un concepto dinámico de la calidad de la Educación Superior

Lourdes Mariana Crespo Zafra, Roberto Portuondo Padrón y Carlos Emilio Romero Perdomo

Una propuesta de evaluación de la calidad universitaria desde la perspectiva del grupo de discusión

Mercedes Sarmiento Cano y José Luis Martínez Rubio

Educación Superior, la ética de la comunicación estratégica

Reinaldo Cifuentes Calderón y Gastón Barril Cid

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Estados de la cuestión

HACIA UN CONCEPTO DINÁMICO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lourdes Mariana Crespo Zafra, Roberto Portuondo Padrón y Carlos Emilio Romero Perdomo

INTRODUCCIÓN

DESARROLLO

La Educación Superior como sistema autopoietico en la producción de cultura.

Modelo para el aseguramiento sostenible de la calidad de la educación.

CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

INTRODUCCIÓN

El concepto de calidad en la educación superior no debe verse como un concepto estático, atado a sus tradiciones que no ha cambiado durante el paso de los años, por el contrario debe asumir el rol que le corresponde, ligado a su esencia: la satisfacción de las crecientes necesidades sociales a través de la producción de conocimientos, de cultura, y ello está en constante movimiento. De hecho el concepto de calidad de hoy difiere sustancialmente al de años atrás.

En consecuencia la calidad debe medirse a través del grado de cumplimiento de la institución de educación superior de su misión, o sea, de resguardar, transmitir y desarrollar la cultura universal. Sin embargo, muchos sistemas de evaluación miden un sinnúmero de indicadores que no reflejan el cumplimiento de dicha misión. Precisamente el objetivo de este modesto trabajo es el lograr un sistema dinámico de autoevaluación que constantemente le proporcione información a la institución de educación superior para que pueda tomar las decisiones oportunas y pertinentes que la hagan dirigirse hacia la calidad.

[Volver](#)

DESARROLLO

La Educación Superior como sistema autopoietico en la producción de cultura.

La Universidad, como eslabón de la Educación Superior, es un sistema complejo. No solo por la cantidad de elementos objetivos y subjetivos, y sus relaciones, que están presentes en el quehacer universitario sino porque además en ella se manifiesta un determinado grado de incertidumbre en todos sus procesos. Ello está dado, en gran medida, por la influencia permanente de los siempre crecientes reclamos y necesidades sociales, lo cual impone un enfoque complejo con el que se debe abordar la gestión de los procesos en la Educación Superior.

Como sistema abierto, el intercambio de información de tal sistema con el entorno es el mecanismo mediante el cual recibe las señales del mismo. Al adquirir información acerca, tanto de su entorno como de la interacción entre el propio sistema y dicho entorno, es capaz de identificar regularidades y transformarlas en un modelo de actuación sobre el mundo real para lograr su adaptación, lo que lo convierte en un sistema complejo adaptativo. Para realizar este intercambio de información con el entorno, el sistema debe identificarse ante este, o sea, diferenciarse y para ello se envuelve en una coraza virtual para funcionar como un sistema cerrado. A este fenómeno se le conoce como clausura operacional.

A su vez, la Universidad es un sistema que produce cultura a partir de la cultura existente. Es un sistema autopoietico. El concepto de "organismo autopoietico" está vinculado al de "homeostasis". La homeostasis es la propiedad autorreguladora (por retroalimentación) de un sistema u organismo que permite mantener en estado de equilibrio su identidad. Un organismo autopoietico es un sistema homeostático cuya variable esencial que mantiene el equilibrio es su propia organización, su red de relaciones. Ésta genera, especifica y mantiene su organización produciendo sus propios componentes una y otra vez, recurrentemente, compensando las perturbaciones del ambiente por medio de la retroalimentación.

En la interacción entre el sistema y el entorno, el primero va realizando cambios en su interior de acuerdo al último, cambios que decide y especifica el propio sistema. De aquí se deduce que es el sistema el que decide en última instancia el cambio y no el entorno, los cambios no provienen del entorno, no son exógenos, sino todo lo contrario, son endógenos.

Para tratar a la universidad como un sistema complejo autopoietico, debe garantizarse, en primera instancia, que este conforme una red de interacciones sociales que se produzcan y reproduzcan a través del tiempo y el espacio. En consecuencia, se ha de distinguir, dentro de la red de interacciones, aquel elemento que se produce y reproduce que caracteriza a la universidad.

Por mucho tiempo se pensó en el aprendizaje como el elemento clave, pero el hombre no se relaciona con la naturaleza con el fin de aprenderla solamente, si no de transformarla y en esa acción es que se transforma así mismo. Sin embargo, cuando se habla de producción de conocimientos, está implícito el hecho de la transformación de la naturaleza, de convertir la realidad en un sistema abstracto, en un modelo de carácter semiótico y hermenéutico, que sólo es posible cuando se penetra la esencia misma de la realidad objetiva y a partir de ella se produce cultura (Portuondo, 2003).

Se toma, además, como premisa esencial, que no puede haber transformación de la universidad hacia la calidad sin una reconceptualización del proceso formativo; no habrá verdadero cambio institucional, curricular, cultural si no hay cambios en lo que acontece en los salones de clases, laboratorios, bibliotecas o centros de investigaciones.

[Volver](#)

Modelo para el aseguramiento sostenible de la calidad de la educación.

Los autores proponen un modelo para el aseguramiento de la calidad de la educación superior sobre las premisas anteriormente expuestas, en el cual es importante destacar el rol de la evaluación. En la descripción del modelo, se hará evidente el importante papel que la evaluación, en este caso interna o autoevaluación, juega en el proceso de cambio.

En períodos de monotonía funcional, (fenómeno asociado a organizaciones sociales, en las cuales existe uniformidad aparente en el comportamiento de su desarrollo, provocada por anomalías funcionales imperceptibles y por falta de lazos de retroalimentación, que oscila alrededor del estado del equilibrio termodinámico. Crespo, (2003)), los indicadores que la organización establece para medir su desarrollo, no están en correlación con su función fundamental y el sistema organizacional puede, inclusive, autorregularse alrededor de funciones distorsionadas, creando la imposibilidad de detectar los impedimentos fundamentales para lograr desarrollarse, ya que convive con sus problemas, cayendo en un período de estancamiento.

Para que se produzca el cambio, según Diegoli (2003), las creencias que forman el paradigma compartido deben ser desafiadas. Pueden existir varias maneras de que esto ocurra: a través de una intervención externa al sistema (como pudiera ocurrir con evaluaciones externas), o mediante procesos auto generados internamente en el sistema que pongan en discusión las opiniones válidas como ciertas hasta entonces.

Los autores adoptan el modelo de Jantsch (1980), citado por Diegoli (2003) sobre la autoorganización disipativa, que ofrece elementos clave para discutir la importancia de romper los paradigmas compartidos para que el sistema funcione como una estructura disipativa y pueda crear oportunidades de autoorganización para el sistema.

Digamos que el punto de partida del modelo, (Fig. 1), es un estado inicial de equilibrio o cercano al equilibrio (1), es decir, la universidad funciona a partir de sus paradigmas compartidos establecidos, correspondientes a una etapa de monotonía funcional.

Para lograr que en el sistema se tenga una dinámica de estructura disipativa, el primer paso es un movimiento hacia el desequilibrio (2). Para ello, el paradigma de la autoorganización a través de las estructuras disipativas requiere una apertura inicial a la inestabilidad.

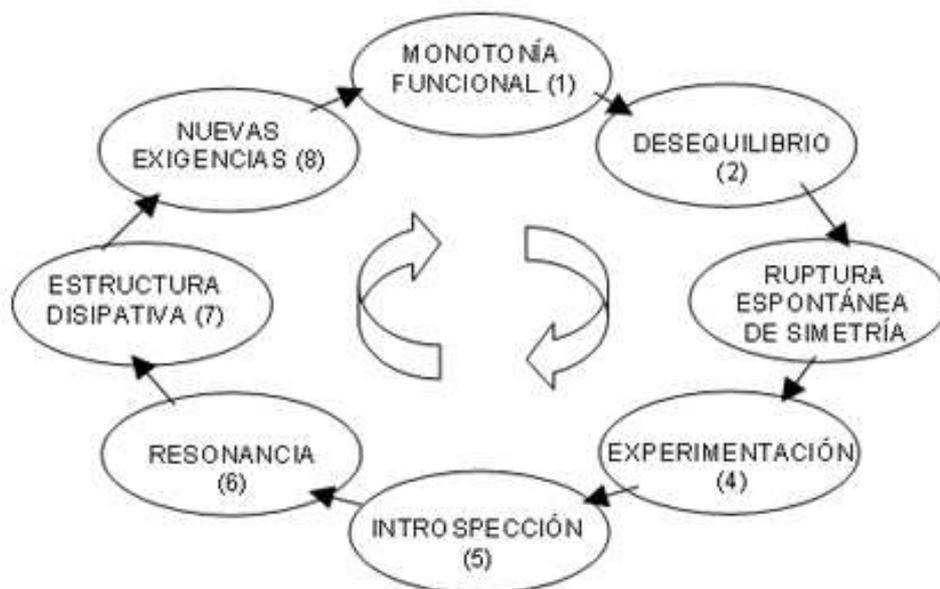


Figura 1. Modelo de autoorganización disipativa (adaptado libremente de Jantsch, 1980).

El sistema debe permitir la acción de alguna fuerza (o combinación de fuerzas) sobre el para crear una situación de desequilibrio que no sea reversible. Estas fuerzas responsables de generar inestabilidades no son sencillas de aplicar y reciben mucha resistencia justamente porque afectan el equilibrio actual y no pasan fácilmente por las estructuras existentes.

El sistema se volverá cada vez menos coherente con su entorno cuanto más resistencia ofrezca a estas fuerzas,

y cuanto más continuas sean estas. La consecuencia final de la resistencia es la tendencia a su disolución, ya que el sistema estático (que no cambia) no puede ni resistir ni procesar la turbulencia a la cual atraviesa.

Un aspecto importante muy estudiado y destacado por Prigogine (1997) es la irreversibilidad de los procesos disipativos. Siguiendo este principio, la condición de desequilibrio del sistema debe ser irreversible, o en otras palabras, debe ser lo suficientemente severa para que no permita restablecer los parámetros de equilibrio originales.

En la dinámica cotidiana universitaria, se pueden identificar varias fuerzas sociales que actúan para traer desequilibrio. Estas fuerzas pueden ser internas o externas. Como ejemplos de fuerzas internas se tiene: la distribución de tareas, división de responsabilidades, dinámica de comunicación, dinámica interpersonal, estructura de categorías docentes. Como ejemplos de fuerzas externas: la sobrecarga de información, condiciones financieras, extensión de los servicios (universalización), presión por acreditarse.

Internamente, la propia dinámica de comunicación y de relaciones entre los elementos produce turbulencia. Externamente, el sistema está en intercambio y negociación con muchas fuerzas sociales que contribuyen a su inestabilidad.

La aplicación de una evaluación, ya sea externa o interna, que sea capaz de develar el desarrollo de los actores fundamentales, que caracterice las potencialidades de estos puede conducir al próximo paso, la ruptura espontánea de la simetría (3). Una vez que se consiga que el sistema funcione actuando lejos del equilibrio, un comportamiento consciente natural es la posterior ruptura de las estructuras y relaciones existentes, oponiéndose a la tendencia autoprotectora de establecerse estáticamente en los patrones ya establecidos (el paradigma compartido). Los indicadores que se utilicen, por ejemplo, para autoevaluar una carrera deben ser capaces de caracterizar el desarrollo de la carrera, develando las potencialidades de los sujetos e impulsando al cambio de los paradigmas compartidos y con ello a la ruptura de la simetría.

Como se comentó anteriormente, las fuerzas que posibilitan la apertura al cambio del paradigma compartido del sistema no tienen por que ser de gran magnitud. La no-linealidad toma forma y actúa el efecto mariposa: la existencia de relaciones no coherentes, paradojas u otras inestabilidades hacen con que un pequeño incidente o ambigüedad sean suficientes para provocar la ruptura.

La ruptura de simetría es una respuesta natural del sistema frente a condiciones alejadas del equilibrio. El propio proceso de ruptura empuja el sistema hacia el caos, oponiéndose a la tendencia de establecerse estáticamente en los patrones de comportamiento ya establecidos (el paradigma compartido). Este paso debe llevar a la reflexión colectiva sobre la estructura existente y crear un espacio al desarrollo e internalización de nuevas formas de funcionar, donde el cuestionamiento colectivo destruye las creencias compartidas del paradigma que ya no es efectivo.

El siguiente movimiento (4) es un proceso de experimentación en el que se explora una variedad de estructuras y relaciones alternativas, que ofrecen nuevas posibilidades en forma de bifurcaciones. La experimentación se refiere a un comportamiento activo no necesariamente vinculado a metas específicas.

Para que el sistema funcione como una estructura disipativa (5), es necesario un proceso de introspección, a través del cual la organización evalúa internamente las nuevas estructuras generadas, se vuelve hacia sí misma, compara sus resultados con los alcanzados por ella misma. En este proceso, es necesario el mantenimiento de una fuente de referencia interna y profunda, como representante de los aprendizajes anteriores y de la evolución del sistema; además la organización se compara con otras organizaciones de excelencia, con el fin de obtener información que le permita ejecutar acciones para mejorar su desempeño.

La dinámica de resonancia y del movimiento orquestado del sistema "como un todo" (6) involucra el restablecimiento de las fronteras perimétricas seguida de una gran habilidad para funcionar en o muy cerca de estas fronteras.

En la universidad, la resonancia debe ser obtenida a través de la amplificación de nuevas estructuras para el procesamiento de información y energía mediante procesos de experimentación y autorreferencia. Para eso se necesita sentir afinidad con las nuevas estructuras emergentes. Como la dinámica turbulenta realiza el cambio estructural previo, también es necesario que las fronteras se reconstruyan continuamente, mediante la afinidad que sienta con la innovación, para que se mueva como una unidad hacia esta nueva manera de funcionamiento.

En estas condiciones el sistema se comporta verdaderamente como una estructura disipativa y continuamente se encuentra en un proceso de toma de decisiones (7). El sistema puede entonces autoorganizarse. La evaluación ha de funcionar de forma tal que se cuestione la situación nueva alcanzada y obligue a ejecutar de nuevo el ciclo de transformación, funcionando como hiperciclos catalíticos (8), donde los indicadores de autoevaluación se convierten en catalizadores.

El sistema es caracterizado por una gran circularidad, apareciendo ciclos que producen estados alejados del equilibrio y de gran estabilidad, lo que es equivalente a un desarrollo sostenible de la calidad en la organización y permite ir adaptando los planes de desarrollo, individuales y colectivos, a las necesidades. En cada ciclo los indicadores son adaptados a las nuevas exigencias de desarrollo, teniendo en cuenta que estos indicadores deben develar las potencialidades de los actores fundamentales.

[Volver](#)

CONCLUSIONES

A modo de conclusión los autores quieren puntualizar la idea que defienden sobre la necesidad de un sistema dinámico de autoevaluación que adecue sus indicadores a las crecientes exigencias de desarrollo, con lo cual el sistema nunca se estabilizará alrededor de indicadores diseñados en el pasado, contribuyendo a enrumbar la institución hacia el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Crespo Zafra L, Romero C. y Portuondo R (2003). "La monotonía funcional: impedimento para el desarrollo de las organizaciones de educación superior". Memorias de la VII Conferencia Internacional de Ciencias de la Educación. CD- ROM: "Educación para todos" ISBN 959-16-0230-8, Camagüey.
2. Crespo Zafra L, Romero C. y Portuondo R. (2004). "La evaluación de la dinámica curricular desde el enfoque de la Complejidad". Revista Cuadernos de Educación Superior. Madrid. Septiembre-Diciembre.
3. Diegoli, Samantha (2003) "El comportamiento de los grupos pequeños de trabajo bajo la perspectiva de la complejidad: Modelos descriptivos y estudios de casos". Tesis en opción del grado científico de doctor. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. España, p 282
4. Maturana, Humberto R. y Varela, Francisco J. (1973). "De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo". Santiago de Chile: Editorial Universitaria (4ª edición), 1994.
5. Portuondo, R.(2003) "Educación y Complejidad". Memorias del Congreso de Educación y Cultura, La Habana.
6. Prigogine I. (1993). "¿Tan Solo Una Ilusión? Una exploración del Caos al Orden". Tusquets Editores SA. Barcelona
7. Prigogine I. (1997) "El Fin de las certidumbres". Editorial Andrés Bello. Santiago.

[Imprimir](#)

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Estados de la cuestión

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Mercedes Sarmiento Cano y Jose Luis Martínez Rubio

INTRODUCCIÓN

1. MARCO DE REFERENCIA

2. UN MODELO DE AUROEVALUACIÓN

Diseño y proceso de autoevaluación

3. VALORACIÓN DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN MEDIANTE GRUPOS DE DISCUSIÓN

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la Calidad implica una preocupación de las organizaciones públicas y privadas por satisfacer al cliente e ir mejorando tanto en los procesos como en los resultados. Las organizaciones que se inician en este camino de la Calidad se caracterizan por una concienciación e interiorización de una filosofía de Calidad, en la participación e implicación de sus Recursos Humanos, en la mejora continua y en el propio aseguramiento de la Calidad.

Pero los temas de Calidad no son en ningún modo estáticos e inmutables sino que, todo lo contrario, han ido evolucionando y madurando al mismo ritmo que lo hacían las propias organizaciones. En los años 80, las empresas se centraron en la calidad del producto y del servicio apostando por sistemas de calidad tipo ISO 9000 que se fundamentaban en el exhaustivo control del producto. Diez años más tarde, incorporaron aspectos fundamentales como la satisfacción del cliente, el liderazgo y la participación en las organizaciones y su orientación a la mejora continua a través de los ciclos PDCA (Planificar, Implantar, Chequear y Actuar) en lo que se denominó la Calidad Total. Pero la evolución de la calidad no se detuvo aquí.

En estos últimos años, la Calidad Total ha evolucionado a lo que se denominan Modelos de Excelencia Empresarial. Estos modelos, entre los que destacan los Premios Malcom Baldrige en Estados Unidos, Deming en Japón o EFQM (European Foundation for Quality Management) en Europa, incorporan a los modelos anteriores la autoevaluación. Así, por ejemplo, el Modelo de la EFQM, se fundamentaría en los siguientes aspectos:

En un enfoque riguroso y estructurado sustentado en nueve criterios de excelencia.

En una evaluación basada en hechos contrastables y no en apreciaciones personales y subjetivas.

En mediciones objetivas que permiten observar su evolución a través del tiempo.

En la realización de comparaciones entre diferentes organizaciones de distintos ámbitos e incluso con otras áreas, departamentos o unidades de la misma organización

Estos modelos de excelencia han calado hondo en nuestras organizaciones y las universidades no se han quedado al margen. La búsqueda de la mejora continua en la enseñanza universitaria para satisfacer las necesidades planteadas por la sociedad ha derivado en la aplicación de estos métodos y conceptos de calidad en la educación superior.

En este contexto, es obvio que para que exista un sistema de calidad en las universidades, previamente se ha de analizar el mundo académico y establecer unos objetivos globales, por los que, las universidades se orienten en la mejora de sus procesos y sistemas de calidad. Este análisis, en las universidades españolas fue realizado, en un primer momento por el Consejo de Universidades y, más tarde por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

En ambas propuestas, se establece una autoevaluación que trata de un modo introspectivo la salud de las organizaciones que se tome de punto de partida para una orientación hacia la Calidad (Buendía, 1996; Crespo, Anduiza, Méndez y Méndez, 1999; De Miguel, 1996; Tejedor, 1997).

[Volver](#)

1. MARCO DE REFERENCIA

En un primer momento, el programa de Evaluación Institucional de la Calidad de las Universidades fue promovido por el Consejo de Universidades y a propuesta del Excmo. Sr. Ministro de Educación y Ciencia (Real Decreto de 1 de Diciembre de 1995). En dicho acuerdo se establecía que a través de la Guía de Evaluación se dispondrá de la preparación, coordinación y desarrollo del Plan Nacional de la Calidad de las Universidades.

Todas las acciones que se desprendían de este Plan tenían como finalidad la implantación de una evaluación general del Sistema Educativo. La metodología de evaluación definida, tal y como se prevé en el contexto europeo y en el Plan Nacional de la Calidad de las Universidades, combinaba la Autoevaluación (Self-evaluation) con la Evaluación Externa (Peer-evaluation).

La autoevaluación, como proceso interno que es, se lleva a cabo por la propia institución. Se trata de una reflexión de carácter participativo acerca de la realidad de la institución en relación con la calidad.

Más tarde, La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) tomó el relevo en los temas de Calidad en la educación superior siguiendo los temas relacionados con las evaluaciones institucionales y dio un peso fundamental a la metodología de autoevaluación.

La ANECA es una fundación estatal creada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (autorización de Consejo de Ministros de 19 de julio de 2002), en cumplimiento de lo establecido en el artículo 32 de la L.O.U. (Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre).

Tal y como la propia ANECA señala, sus principales objetivos son:

Medir y hacer público el rendimiento de la actividad universitaria, para facilitar la toma de decisiones y la rendición de cuentas a la sociedad.

Impulsar la competitividad, comparabilidad y transparencia de las universidades para mejorar el nivel de calidad del sistema universitario en su conjunto y de las universidades en particular.

Potenciar la mejora continua de la calidad docente, investigadora y de gestión de las instituciones universitarias. Aportar información cualificada y comparable a las Administraciones para facilitar la toma de decisiones basada en elementos objetivos y fiables.

Fomentar la competitividad de las universidades españolas en el ámbito europeo e internacional.

Dotar al sistema universitario español de un marco para asumir los compromisos del nuevo espacio universitario europeo.

Proporcionar información a los estudiantes, sus familias y al conjunto de la sociedad sobre la calidad de los centros universitarios.

Estimular a las universidades a la rendición transparente de cuentas y al compromiso social.

Entre los diferentes programas o actividades que desarrolla la ANECA se encuentra el Plan de Evaluación Institucional (PEI). El PEI evalúa las titulaciones universitarias de carácter oficial y que tienen validez en todo el territorio nacional. Esta evaluación utiliza criterios similares a los utilizados por el Modelo de Excelencia EFQM y específicamente son los siguientes: Programa formativo, Organización de la enseñanza, Recursos humanos, Recursos materiales, Proceso Formativo y Resultados.

El PEI es un proceso de diagnóstico de las fortalezas y debilidades que concluye con unas propuestas de mejora. El objetivo de estas propuestas de mejora es la de aumentar la calidad de la titulación evaluada y, tal y como señala la ANECA en su guía, la de favorecer la obtención de la homologación en su momento.

Este proceso de evaluación está organizado en tres fases: Autoevaluación, Evaluación externa e Informe final.

En la fase de Autoevaluación, la titulación evaluada, a través del Comité de Autoevaluación interno, describe y valora su situación respecto a los criterios establecidos enunciados anteriormente, seleccionando y proponiendo los planes de mejora que consideran que deben ponerse en marcha. El resultado de esta fase es el Informe de Autoevaluación.

En este informe se debe plasmar la realidad de la titulación a través de la reflexión, descripción, el análisis y de la valoración de todos los factores que inciden en la misma. La redacción de este informe es un proceso complejo que requiere la participación de todos los grupos de interés en la titulación (docentes, no docentes, alumnos...), y que se recomienda que debe ser el liderado por el equipo directivo de la titulación y contar con el apoyo y respaldo del Consejo de Gobierno de la propia Universidad.

Mediante la autoevaluación, la institución conoce la situación de la enseñanza respecto de los criterios del modelo propuesto por la ANECA, determinando cuáles son sus fortalezas y debilidades, lo que constituye el elemento de partida para proponer el plan de mejora. En opinión de Bolívar (1994), en la autoevaluación, el centro genera procesos y establece formas de trabajo dirigidas a la revisión de lo cotidiano a favor del logro de un plan de mejora.

La Revisión por Pares (Peer-review) es el proceso más utilizado en la realización de la evaluación de las instituciones universitarias. Este procedimiento ha sido utilizado, de forma extensa, tanto para la acreditación como para la mejora de las unidades de enseñanza en los países anglosajones (House, 1993; Kells, 1992).

[Volver](#)

2.- UN MODELO DE AUTOEVALUACIÓN.

Para el desarrollo de la evaluación interna proponemos un enfoque metodológico cualitativo, orientado a recoger el discurso social de los agentes implicados (alumnos, profesores, y personal de administración y servicios) de la universidad, mediante el análisis de Grupos de Discusión y la aplicación de Cuestionarios de Estudio.

La Universidad de Granada, en su propio proceso de autoevaluación, planificó la creación de Grupos de Discusión para autoevaluar la calidad de la enseñanza en todas sus titulaciones. El propósito de este procedimiento es el de obtener información de naturaleza cualitativa de un número limitado y predeterminado de participantes.

Así pues; se llevó a cabo una meta evaluación de todo el proceso de evaluación institucional desde la selección del contactador o el diseño del grupo hasta la interpretación del discurso en el grupo emitido. Por último, se desarrolló un registro escrito de los pasos dados hasta completar el informe y de los problemas metodológicos, prácticos, teóricos ó de cualquier otro tipo que fueron surgiendo y la forma de cómo se fueron resolviendo.

Diseño y proceso de autoevaluación

El Grupo de Discusión propicia la producción libre del discurso a través de la discusión del tema propuesto, en éste caso sobre la calidad de la enseñanza; reproduciendo en su composición y dinámica las situaciones sociales de referencia y confrontación ideológica de las actitudes y representaciones sociales respecto a la calidad.

El proceso de esta metodología incluiría:

o Selección de los participantes en los grupos e discusión. Los participantes se deben seleccionar atendiendo al curso, al turno (de mañana ó tarde), al género, al tener o no asignaturas pendientes y a su participación ó no en órganos de representación. Es decir, el diseño de la composición del grupo se realiza teniendo en cuenta todas las características sociodemográficas que se considerarn relevantes a la hora de generar el discurso social.

o Categorización: En la unidad de evaluación a realizar se establece una planificación de categorías acorde con el tema a investigar. Siguiendo esta metodología propia de análisis se identifican fracciones en la dinámica de grupos.

El análisis de datos consiste en examinar, categorizar, tabular ó reorganizar, de alguna manera, la evidencia empírica de modo que de cuenta de los propósitos iniciales del estudio. (Yin, 1984).

Atendiendo al desarrollo del discurso del grupo en la Universidad de Granada se identificaron cuatro fracciones ó subgrupos claramente diferenciados:

§ Fracción vocacional

§ Fracción institucional

§ Fracción crítica

§ Fracción independiente

Para la construcción de las fracciones se atendió a los intereses de los participantes dentro de la titulación, a los objetivos que se pretenden conseguir con ella y a su comportamiento meritocrático ó no mientras la cursan.

Respecto al esquema interpretativo del grupo; la dinámica sintagmática u orden de aparición de los temas emitidos por el grupo sigue una proximidad semántica, un plano sintagmático o hilo argumental.

A partir de estos temas se estableció el esquema interpretativo y las categorías de análisis que genera el grupo para, a partir de ellas, conocer su visión sobre la calidad y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entre los resultados más significativos resultantes de esta metodología destacan:

Temas relacionados

Motivaciones y objetivos versus Salidas profesionales y valor otorgado a la situación

Aspectos negativos

Profesorado

Falta de información

Proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planes de estudio.

Secretaría, problemas burocráticos y organizativos

Posibilidades de mejora

Posibilidades de participación.

Asunción de responsabilidades por todos los actores (Universidad, profesorado y alumnos)

Planteamientos de cambios hacia la mejora.

A través de la repercusión de la implicación activa de los agentes educativos parece conveniente considerar los elementos que se han de producir para mejorar el nivel de preocupación de los alumnos como consecuencia de la actuación docente.

Profundizando en ésta idea (Senge, 1990; Senge et al., 1995; Badoux, 1995; Langford y Cleary, 1995) identifican la evolución relacional entre profesor/alumno de la siguiente forma:

o El Profesor como proveedor de conocimiento y el Alumno como receptor pasivo (HACER POR...)

o El Profesor como entrenador y experto y el Alumno como sujeto partícipe del aprendizaje (HACER CON...)

o El Profesor como facilitador, consejero y provocador y el Alumno como inicio del aprendizaje (CAPACITAR)

Para el aseguramiento de la utilidad del proceso de autoevaluación interna es indispensable que todos los agentes que intervienen en el proceso educativo participen en la valoración de las unidades evaluadas. Esta posibilidad alude, precisamente, a la relación de aspectos fuertes y débiles seleccionados como punto de partida para potenciar ó corregir futuras experiencias.

3.- VALORACIÓN DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN MEDIANTE GRUPOS DE DISCUSIÓN

La realidad de la experiencia de autoevaluación mediante los grupos de discusión proporciona una valoración en torno a la problemática planteada.

Los puntos de referencia que ha utilizado la universidad de Granada han sido varios siendo preferentes los propios alumnos, docentes y personal de administración y servicios de la institución, a quienes se les ha pedido que aporten "ideas para garantizar una educación de calidad".

En este contexto, la evaluación interna se constituye como proceso, interno y participativo de reflexión, necesario para reforzar actuaciones encaminadas a la búsqueda de mejora. Esta realidad de autoevaluación, en su fundamentación, atiende a la elaboración de un "Informe Final" que refleja el trabajo de los comités respecto a las percepciones y valoraciones realizadas sobre las unidades de evaluación.

La disposición de este informe supone un ejercicio de promoción de la mejora que necesita del complemento de evaluación externa para completar la eficacia del ejercicio de evaluación institucional.

Se establece, de esta manera, un proceso de mejora continua de la calidad con el objeto de identificar y determinar las expectativas que implican dicha mejora.

Ambas herramientas de evaluación: autoevaluación (self evaluation) y evaluación externa (peer review) no sólo constituyen un elemento de profundización en la cultura evaluativa de la calidad sino que también aportan credibilidad sobre los procesos de evaluación institucional.

Las actuaciones desarrolladas, en este sentido, garantizan el impacto real de las decisiones que la universidad adopte sobre la unidad evaluada.

[Volver](#)

BIBLIOGRAFÍA

Badoux, B. (1995). Practising the learning organization. Seminario organizado por Peat Marwick y el Management Center Europe. Universidad Comercial de Deusto. Bilbao, 18 y 19 de Diciembre.

Bolívar, A. (1994). La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna, J.M. ESCUDERO y M.T. GONZÁLEZ, Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente? Madrid: Ediciones Pedagógicas.

Buendía, L. (1996). Las ayudas del profesor en el aprendizaje cooperativo y su influencia en la evaluación criterial. Revista de Investigación Educativa, 14 (2), 95-119.

Consejo de Universidades (1996). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: Guía de Evaluación. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Consejo de Universidades (1997). Informe sobre la primera convocatoria del Plan Nacional de Evaluación y propuesta para la realización de la segunda. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Consejo de Universidades (1998). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación. Madrid: Consejo de Universidades. Secretaría General.

Crespo, I., Anduiza, E. y Méndez, M. (1999) Metodología de la Ciencia Política. CIS. Universidad de Lima.

De Miguel, M. (1996). La evaluación de las instituciones universitarias. En F.J. Tejedor y J. L. Rodríguez Dieguez (eds.), Evaluación Educativa II. Evaluación Institucional. Salamanca: IUCE.

De Miguel, M., Mora, J. G. y Rodríguez, S. (Eds.) (1991). La evaluación de las instituciones universitarias. Madrid: Consejo de Universidades.

House, E.R. (1993). Professional evaluation: social impact and political consequences. Newbury Park, CA: Sange.

Kells, H.R. (1992). An analysis of the nature and recent development of performance indicators in higher education. Higher Education Management, 4 (2), 131-138.

Landford, D.P. y Cleary, B.A. (1995). Orchestrating learning with quality. ASQC Quality Press. Milwaukee: Wisconsin.

Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. (BOE núm. 294 de 9 de diciembre de 1995).

Senge, P. (1990). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization. Nueva York: Doubleday Currency.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1994). The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization. Nueva York: Doubleday Currency.

Yin, R.K. (1997). Case study evaluations. In D. ROG & D. FOURNIER (Eds.). Progress and future directions in evaluation: Perspectives on theory, practice and methods. New directions for evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

[Volver](#)

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Estados de la cuestión

EDUCACIÓN SUPERIOR, LA ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN ESTRATÉGICA

Reinaldo Cifuentes Calderón y Gastón Barril

[Descargar](#)

Imprimir

Educación Superior, "La Ética de la Comunicación Estratégica"

Reinaldo Cifuentes Calderón, Director Relaciones Institucionales, Universidad de Concepción - rcifuentes@udec.cl
Gastón Barril Cid, Asesor de Marketing, Universidad de Concepción - gbarril@udec.cl

LA GLOBALIZACIÓN IMPLICA VARIACIONES ESENCIALES EN LA VIDA DE LOS CHILENOS Y LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR ASUMEN LA RESPONSABILIDAD EN ESTE NUEVO CONTEXTO

Chile está localizado en el continente americano. Su superficie total es de 756.765 km².

Su población es de 15.050.341 habitantes, con un ritmo promedio anual de crecimiento de 1,2%. Un 87,6% de la población habita en áreas urbanas, mientras que un 13,3 lo hace en áreas rurales. (1)

Administrativamente está dividida en 12 regiones más la metropolitana, las que a su vez se dividen en provincias y éstas en comunas.

La densidad del país asciende en promedio a 19,9 personas por km². La Región Metropolitana de Santiago, presenta la mayor densidad de población con 392 habitantes por km²; la sigue la Quinta Región de Valparaíso con 94,1 habitantes por km² y en tercer lugar, está la Octava Región del Bío-Bío, con 50 habitantes por km². (2)

Políticamente, Chile es una República democrática, definida como una forma de gobierno representativo en la que el poder reside en el pueblo, que lo delega libre e informadamente mediante los procesos electorales en las autoridades que escoge.

Así, el presidente, senadores, diputados, alcaldes y concejales, actúan como mandatarios y deben responder jurídica y políticamente por sus actos públicos ante la nación. La República también se caracteriza por la división de poderes en ejecutivo, legislativo y judicial, que en nuestro país está claramente establecida. A esto hay que agregarle otro elemento: cuando el poder ejecutivo reside en el presidente, como en Chile, hablamos de una República Democrática Presidencial. Esto se debe a que el presidente electo por la ciudadanía ejerce al mismo tiempo el cargo de Jefe de Estado y Jefe de Gobierno, y como tal, posee la facultad de designar y remover a los ministros, sus colaboradores directos e inmediatos en el gobierno y administración del Estado. (3)

Económicamente Chile ha llevado a cabo una exitosa apertura al comercio internacional, y en relación a su tamaño, es el país latinoamericano que más crece. A excepción de México, Chile ha firmado más TLC que cualquier otro país en el mundo, así tenemos los acuerdos con Canadá, Centroamérica, Estados Unidos, México, Corea y la Asociación Europea de Libre Comercio AELC (EFTA, en inglés),

constituida por Islandia, Noruega, Suiza y el Principado de Liechtenstein, el que junto a Suiza conforman una Unión Aduanera. Los beneficios palpables son muchos, entre ellos, constituir el primer TLC entre Asia y América, fortaleciendo la propuesta de plataforma transoceánica, tanto para servicios como intercambio de bienes.

Otros aspectos que sustentan su estabilidad macroeconómica, además de su apertura económica son: una tasa de inflación baja y estable, un sistema financiero sólido, un equilibrio en las cuentas fiscales, calidad de las instituciones, gobernabilidad y estabilidad política. (5)

La Educación a nivel de gobierno es entendida como 'la base para humanizar la vida de las personas, para una efectiva igualdad de oportunidades, para superar la pobreza y para integrarnos competitivamente a un mundo que hace uso cada vez más intensivo del conocimiento y las tecnologías. La educación es una tarea primordial de la familia y un deber ineludible del Estado, que requiere del apoyo y del esfuerzo de toda la comunidad'.

La política de gobierno para la Educación Superior se articula sobre cuatro áreas esenciales y convergentes: mayor igualdad en el acceso a la educación superior; calidad debidamente acreditada, fortalecimiento de las universidades públicas y un aumento de la capacidad científica y tecnológica del país. (6)

La matrícula en la Educación Superior para el presente año es superior a los 600 mil alumnos (2,4 veces más que en 1990), y cerca de un 40% de los jóvenes de 18 a 24

años estará cursando estudios en una institución de educación superior. Los beneficiados con las ayudas estudiantiles llegan a 170 mil, con un monto total, entre becas y créditos, de 83 mil millones de pesos (más de US\$ 143 millones), triplicando la inversión desde 1990. Los aportes a la Educación Superior en su totalidad, alcanzaron los 290 mil millones de pesos. En Chile hoy se titulan anualmente 60 mil profesionales y técnicos y aumentó en 10 el número de doctores que se gradúa en diversas disciplinas de las ciencias y humanidades.

(7)

Universidad de Concepción

La Corporación Universidad de Concepción fue fundada en 1919 y es la tercera más antigua del país. Sus estatutos la definen como una Institución de Educación Superior cuya misión es crear, transmitir y conservar el saber y la cultura, en sus más diversas manifestaciones. Es una institución humanista, laica y pluralista, creada por la comunidad de Concepción y constituida como una Corporación de Derecho Privado. Por tradición, es una Universidad compleja, multifuncional, de servicio público, con arraigo regional y nacional, y una importante proyección internacional

En el cumplimiento de su misión debe atender adecuadamente los intereses y requerimientos del país al más alto nivel de excelencia.

La Universidad de Concepción (8), desde su fundación en 1919 se ha convertido en el símbolo más importante de Concepción, ciudad capital de la Octava Región localizada en el área centro-sur de Chile, cercana al mar y a 500 kilómetros al sur de Santiago. Es la segunda más importante del país en cuanto a concentración y desarrollo industrial de carácter forestal, siderúrgico, petroquímico y pesquero.

El Campus universitario, con la familiar presencia del campanil, el Arco de la Universidad, sus parques y jardines y hoy la Plaza del Estudiante, constituye el principal lugar de recreación y encuentro de la comunidad penquista. Este centro de estudios es sin duda la primera institución educativa de la región, puesto que obtuvo la Acreditación Institucional Plena en 2004 hasta 2010. Contribuye con su actividad no sólo al desarrollo local sino al de todo el país, a través de sus tres objetivos fundamentales: la formación de profesionales al más alto nivel, el desarrollo de la investigación y la difusión de la cultura.

En su estructura administrativa, el Rector preside un directorio de diez personas sin vinculación contractual con la Universidad que ha sido elegido por una asamblea de académicos y representantes de la comunidad local. El Rector preside también el Consejo Académico, que integran el Vicerrector, el Vicerrector de Asuntos Económicos y Administrativos, el Secretario General y los Decanos de las facultades que conforman la institución.

La Universidad de Concepción consta de 1400 docentes, 650 académicos con postgrado, 20.000 alumnos matriculados, 80 carreras de pregrado, más de 1.200 estudiantes en 120 programas de postgrado, 1.500.000 m² de superficie, 200.000 m² construidos, 3 campus, 8 bibliotecas con

más de 700.000 volúmenes, 9 gimnasios, 500 proyectos de investigación en desarrollo, más de 50.000 profesionales titulados, convenios con más de 220 universidades y centros de investigación de 30 países en el mundo, la colección de pintura chilena más importante del país, una de las 3 orquestas sinfónicas nacionales, ballet folclórico, el segundo diario de Chile más antiguo en circulación, radios, canales de televisión, cine, teatro. Invierte anualmente más de US\$66 millones en infraestructura, investigación, servicios, atenciones a alumnos y difusión cultural.

La administración universitaria se realiza por medio de diversas **Direcciones** que realizan funciones específicas. Estas direcciones tienen dependencia del Rector y de los dos Vicerrectores.

La Dirección de Relaciones Institucionales, (www.udec.cl/dri) es el Organismo encargado de proponer y aplicar estrategias, políticas y programas destinados a mantener y velar por una imagen institucional uniforme y coherente con los intereses universitarios y atender las relaciones de la Universidad de Concepción con el medio nacional, regional, local y con la comunidad universitaria. Integran la Dirección la Unidad de Comunicación Institucional y la Unidad de Imagen Institucional.

Esta casa de estudios responde a los desafíos de la modernidad, del conocimiento y de calidad en la enseñanza. Los desafíos fundamentales se refieren a establecer procesos de innovación y creatividad, generar capacidades permanentes para acceder al conocimiento que siempre es complejo y cambiante, junto a una actitud de análisis y comprensión de la dinámica de la sociedad actual con una formación básica e integral entre ciencia y humanismo para asumir críticamente la realidad y desarrollar una sensibilidad social.

Los desafíos que la Universidad tiene en el ámbito de la formación profesional, están centrados en las variadas conductas de entrada de los estudiantes y en las habilidades que tendrán que desarrollar los profesionales para adaptarse a los nuevos cambios culturales, científicos y tecnológicos de la sociedad.

Difundir la cultura hacia la comunidad, de modo de contribuir a enriquecer la visión de los habitantes de la región sobre los desafíos de la cultura contemporánea y de las soluciones que el conocimiento de las áreas, las humanidades y las ciencias les brindan para construir un mundo más solidario y una vida personal más plena.

Un Modelo Singular

Diversas tendencias demográficas sumadas a lo singular del modelo de educación chileno, podrían provocar una situación difícil para muchas instituciones de educación superior en nuestro país.

El análisis de todas las implicancias que encierra este fenómeno, precisa establecer varios lineamientos que validen sus causas.

En primer término, la descripción del cuadro es el siguiente: existe una implosión demográfica y un aumento significativo en la oferta de educación superior, lo que puede provocar, en el largo plazo, un cuadro un tanto complejo.

Pero cuáles son las cifras que están detrás de este marco. En el XIV Congreso Chileno de Marketing, Roberto Méndez asegura que 'suponiendo que no aumentará en forma significativa la longitud de vida en los próximos 50 años, es muy probable que se produzca una declinación de la población que llevará a no contar más de 11 millones

de habitantes en 2050'; o sea, una disminución aproximada de 4.050.341, equivalente a un 26,9%. (9)

Sumado a lo anterior, está la progresiva aparición y validación de diversas entidades educacionales, algunas en una constante *extensión de línea*, entendida como una frenética homologación de la oferta sin siquiera innovar en la forma.

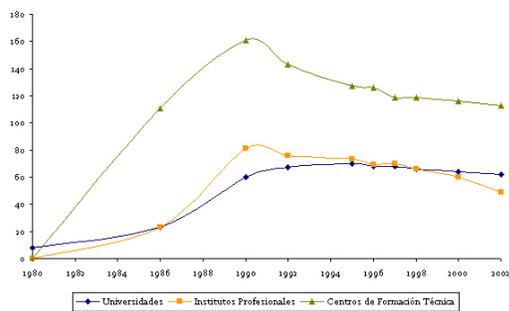
Y es que *jurídicamente* lo que sustenta la peculiaridad del Modelo de Educación Superior en Chile, comienza a principios de los ochenta, en el que se establece que 'Las universidades podrán constituirse por escritura pública o por instrumento privado reducido a escritura pública (...) Las universidades gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de depositar una copia del instrumento constitutivo a que se refiere el artículo anterior (...) El Ministerio de Educación no podrá negar el registro de una universidad y deberá autorizar una copia del instrumento constitutivo estampando en ella el número de registro correspondiente. (10)

Como se entiende, hasta ese momento en Chile la educación era pública y sólo existían ocho universidades consideradas como tradicionales.

Un estudio realizado por la CNAP* demostró que las instituciones de educación superior en Chile, entre 1980 y 2002, crecieron de 8 a 224 (96,4%), llegando a un peak en 1990 de 302. Algo similar ocurre con las sedes, las que también muestran un fuerte crecimiento, de 42 en 1980 a 489 (91,4%) en 2002 (figura 1 y 2). (11)

Como se puede apreciar, con estas condiciones era de esperar que las instituciones de educación superior comenzaran una carrera progresiva en pos de la captación de alumnos, lo que ha generado un ascenso paulatino de la importancia que se le asigna a las actividades comunicacionales, que tiendan a construir una imagen institucional coherente y alineada, generando a su paso dos implicancias: el aumento sostenido en los montos de inversión publicitaria y la profesionalización de las actividades de promoción.

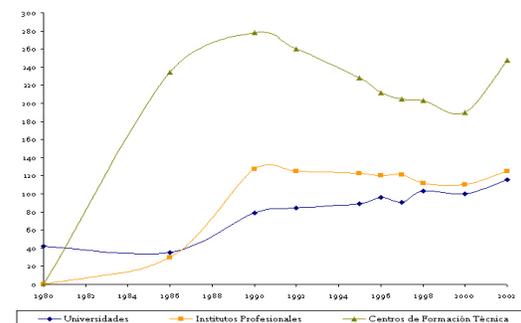
Figura 1



Evolución de las Instituciones de Educación Superior

qué públicos vamos a enfocar nuestra comunicación, cuáles serán nuestros criterios de segmentación, cómo abordaremos el tema de la competencia, cómo somos percibidos por los diversos rangos etéreos, cómo estructuraremos nuestra estrategia de comunicación, etc.

Las respuestas a estas interrogantes encierran muchas de las acciones de marketing que cualquier organización desarrolla para solventar una identidad institucional.



Evolución de las Sedes de Instituciones de Educación Superior

Respecto al primer punto, las Universidades destinan cerca de 30 mil millones de pesos (cerca de US\$ 52 millones) sólo en publicidad (12); es decir, más de la mitad de todo lo que el estado asigna como fondo solidario de financiamiento a la Educación Superior*.

Con relación al segundo, su aplicación va develando las características singulares de la entidad educacional, y por supuesto, se empiezan a estructurar las interrogantes: cuál es nuestra oferta específica de enseñanza, cuáles son las fortalezas que sustentan nuestra diferenciación, cuál es nuestro mayor potencial de desarrollo, hacia

Hablamos, pues, de construir una planificación estratégica y de realizar las prácticas que ayuden a determinar y potenciar las directrices comunicacionales propias de una institución.

Pero, qué es lo estratégico. Según Michael Porter, Estrategia "es crear ajuste entre las actividades de una organización y su éxito depende de hacer bien muchas cosas, no sólo unas cuantas, e integrarlas. Si no hay fluidez entre estas actividades no hay estrategia distintiva y por ende existe poca sustentabilidad". (13)

Otro término que afianza esta delimitación de las herramientas de marketing es el *Posicionamiento*, entendido no como referencia al producto, sino a cómo éste se ubica en la mente de las personas... su enfoque fundamental no es crear algo nuevo y diferente, sino manipular lo que ya está en la mente. Aspectos distintos son los que sustentan otros indicadores, como son la Recordación de Marca o Top of Mind, que es la marca que primero le viene a la mente a un consumidor, que tiene, además, la característica de ser la mejor posicionada. (14)

Están, además, como elementos claves, los criterios de segmentación, que juegan un papel esencial en la línea troncal de todo cuanto se quiera comunicar ordenadamente. Los segmentos identificados deben reunir tres condiciones. Primero, deben ser *homogéneos*, lo que dice relación a la obediencia al criterio, y muy disímiles de los restantes. Segundo, *sustanciales*, es decir, representar un potencial suficiente como para justificar el desarrollo de una estrategia de marketing, tanto en tamaño y duración

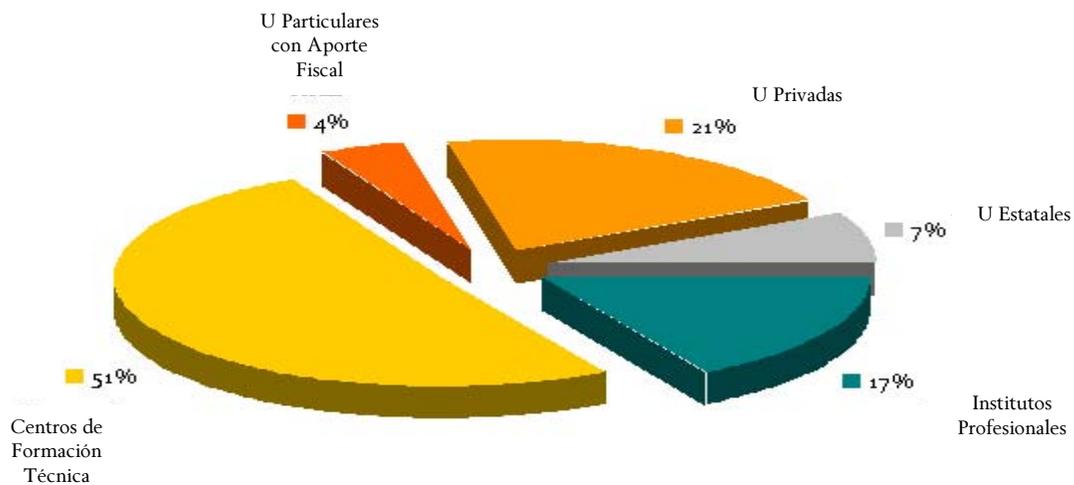
temporal. Tercero, deben ser accesibles, y en la medida de lo posible, selectivamente accesibles, de manera que puedan concentrarse en ellos los esfuerzos de comunicación. (15)

Estas parecen ser las líneas gruesas y si están bien cimentadas pueden tener efectos muy positivos para cualquier institución, si actúan como predecesoras de un Estudio de Mercado y/o un Plan de Comunicación, forjando un marco de calidad pertinente.

La Calidad

En el ámbito de la calidad, en Chile se constituyó en marzo de 1999 La CNAP (16), y sus funciones son conducir procesos experimentales de acreditación y diseñar y proponer el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación superior y como componente -en ese mismo sentido- del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP)*, que lleva a cabo en Ministerio de Educación con el apoyo del Banco Mundial. (17)

Figura 2



Tipología Porcentual de las Instituciones de Educación Superior

Total: 216

Esta Comisión define calidad al amparo de dos parámetros fundamentales; la consistencia interna, entendida como el grado de ajuste entre las acciones y resultados de una entidad con los propósitos internamente definidos y consistencia externa, como el ajuste de una unidad con criterios o estándares previamente definidos y aceptados por la comunidad académica o profesional pertinente.

Esta forma de entender la calidad significa que sólo es posible su promoción y mejora con el concurso activo y el compromiso de los propios actores, es decir, una tarea compartida de las instituciones de educación superior.

Por su parte, la Universidad de Concepción, como una forma de encontrar una política de adhesión a este tema medular, elaboró a un Plan Estratégico 1999 - 2003, que luego se actualizó a propuesta del Consejo Institucional de *Calidad* para el periodo 2002 - 2006, como señala uno de sus puntos, "en la necesidad Institucional de revisar permanentemente los objetivos e indicadores de gestión de la Universidad de Concepción y la forma como éstos se han ido considerando e implementando en las distintas Unidades Académicas y No Académicas de la Institución". (www.udec.cl/planestrategico)

En Europa desde 1998, con la Declaración de la Sorbona, en Europa se ha iniciado un proceso para promover la *convergencia* entre los sistemas nacionales de educación superior. Los Ministerios de cada país miembro de la unión han refrendado, con la firma de la Declaración de Bologna (1999), la importancia de un desarrollo armónico de un Espacio Europeo de Educación Superior antes del 2010.

Asegurar la calidad docente, adoptando el sistema de transferencia de créditos que permitirá un reconocimiento académico inmediato de títulos, una movilidad entre países y *un aprendizaje a lo largo de toda la vida*, que entendemos como "un concepto que engloba todas las actividades del aprendizaje, formal e informal, desarrollándolas a través de los años con el objetivo de ampliar conocimientos, habilidades y competencias, desde una perspectiva personal, social y laboral."

Acreditación

En Chile la calidad acreditada de la educación superior está regulada por la CNAP, y es un proceso experimental que se aplica en forma voluntaria a las carreras o programas que ofrecen las instituciones de educación superior.

La culminación de estos mecanismos de autorregulación se denomina Acreditación Institucional, y consiste en una auditoría voluntaria a la que la institución se somete con el objetivo básico de dar garantía pública del grado en que las instituciones de educación superior cuentan con procesos eficaces para asegurar el cumplimiento de sus propósitos y objetivos y mejorar la calidad de los servicios que ofrecen, mediante seis áreas: Gestión Institucional, Docencia de Pregrado, Docencia de Postgrado, Investigación, Vinculación con el Medio, Infraestructura y Equipamiento.

La Universidad de Concepción cuenta con *Acreditación Plena* hasta el 2010, es decir, no sólo acreditó las dos áreas obligatorias -gestión universitaria y docencia de pregrado-, sino también las cuatro áreas optativas -investigación, docencia de posgrado, vinculación con el medio e infraestructura-, confirmándola como una de las tres primeras universidades del país.

La RSU

La *Responsabilidad Social* contiene un elemento clave: la igualdad de oportunidades; pero no en su sentido más inmediato y objetivo, sino producto de una reflexión de sus valores principales y la necesaria vinculación a la definición de libertad, así, la igualdad que hace posible la vida en sociedad y sirve de fundamento a los derechos humanos, es el derecho de todos a desarrollar sus propias capacidades. Entendemos pues la Responsabilidad social como la orientación de las actividades individuales y colectivas en un sentido que permita, a todos, igualdad de oportunidades para desarrollar sus capacidades, eliminando y apoyando la eliminación de los obstáculos estructurales de carácter económico y social, así como los culturales y políticos que afectan o impiden ese desarrollo.

Por ende, la visualización de una *Universidad Socialmente Responsable* sostiene, entre otros, la formación de mujeres y hombres, altamente calificados, íntegros e integrales, comprometidos con valores que defienden y difunden activamente; que ven su profesión como una posibilidad de servicio a los demás y que son capaces de aportar como ciudadanos a la construcción de la sociedad y de responder creativamente a los desafíos de un proyecto país. (18)

Las líneas mediante las cuales nuestra Universidad materializa estos sustentos teóricos se dividen en seis enfoques estratégicos como ámbitos de pertenencia dirigidos a: Gestión, Docencia, Comunicación y Extensión, Colaboración universitaria interna y externa, Investigación y Asesorías, todos ellos con directrices particulares y medibles.

En este ámbito, la Universidad de Concepción se sitúa en 2005, en el primer lugar en cuanto a los recursos destinados a ayudas estudiantiles, con la inclusión de setecientos veinte millones de pesos adicionales (más de US\$ 1 millón), asignados para complementar los créditos solidarios de 1.933 estudiantes de primer año, correspondiendo fielmente a su condición de primera casa de estudios de Chile que asumió el compromiso de cumplir con una fuerte y organizada actividad social, la que hoy puede exhibir un curso electivo transversal sobre la temática. (19)

Ley del Consumidor

A nivel nacional, en el terreno jurídico, con fecha 14 de Julio del 2004 fue publicada en el Diario Oficial La Ley 19.955, que modifica la Ley 19.496 de protección a los derechos del consumidor. En lo medular, apunta a agilizar los trámites que deben emprender quienes están disconformes con la adquisición o uso de un producto o servicio, fueron víctimas de publicidad engañosa o de una estafa. Además da mayores facultades al Sernac (Servicio Nacional del Consumidor) para actuar como mediador en los conflictos de este tipo.

Como principal beneficio se puede destacar el *derecho a retracto*, que consiste en el derecho de los consumidores a poner término unilateralmente a un contrato antes de diez días de la recepción del bien comprado o desde la contratación del servicio. Estos casos se refieren a compras efectuadas en reuniones en las que el consumidor debe prestar su consentimiento, a las realizadas por Internet o a distancia y a los contratos con *Instituciones de Educación Superior*.

En este último caso (artículo tercero), el plazo se contará desde la publicación de la lista de aceptados en las universidades y el contrato se dejará sin efecto -sin pago alguno- por los servicios educacionales no prestados. Para hacer efectivo este derecho, se requerirá ser alumno de primer año de una carrera o programa de pregrado y acreditar que se encuentra matriculado en otra entidad de educación superior. (20)

Ética en la Comunicación

El incremento de la necesidad de definir un Marco Ético en los Modos de Comunicación cobra cada vez más relevancia, sobre todo desde la perspectiva del alto impacto que objetivamente encuentra en las ideas, creencias y opiniones de los *receptores*, integrantes de una sociedad en la que no sólo bastan las orientaciones teoricas, sino asumir y responsabilizarse por la ética de los mensajes emitidos, tanto en su forma como en su contenido. Y es que si sostenemos que uno de los sustentos que da peso al papel de la Univesidad en el siglo XXI es precisamente el de asumir los problemas reales y contingentes de la sociedad en la que se desarrolla, este escenario develado no puede ser más propicio.

En este sentido podemos mencionar tres directrices fundamentales; primero, establecer límites claros en relación a la libertad de comunicación y a su vez analizar en profundidad los temas derivados de su inverso: la falta de comunicación. Segundo, esclarecer todos los elementos relacionados con el rating como sustento necesario de la inversión publicitaria, que como es sabido sostiene a los medios. Tercero, definir la forma en que los medios puedan ser sostén de una contribución ética y moral a la educación superior.

El tema cobra especial relevancia si consideramos el cuadro descrito como situación compleja, y es que cómo se evalúa el éxito o fracaso de una campaña promocional cuando el producto de su acción son seres humanos, que a partir de una profesión, aportarán o no al desarrollo social.

Este es el razonamiento sobre el cual la Universidad de Concepción ha planteado la necesidad de promover un Seminario para Enero de 2006, acerca de la Comunicación Estratégica y las implicancias éticas que implica su desarrollo.

(www.udec.cl/seminario)

Metas esenciales pueden ser el acercar las reflexiones generales de la ética al mundo de la comunicación para orientar los problemas que tiene, y mostrar las visiones del hombre subyacentes a las formas de comunicar.

En un mundo globalizado, el tema de las comunicaciones juega un rol fundamental en la formación de creencias respecto de un objeto; así, si tenemos en cuenta que un sitio web puede ser visto potencialmente por cualquier habitante del planeta, significa que tenemos la oportunidad de forjar una creencia hacia nuestra institución, adquiriendo en ese mismo momento la responsabilidad de corresponder fidedignamente a ese mensaje, ya que *cuando creemos de verdad en una cosa, no tenemos la idea de esa cosa, sino que simplemente, contamos con ella.* (21)

Fuentes.

- (1) www.ine.cl
- (2) www.censo2002.cl
- (3) Apuntes de Derecho Político
- (4) www.bcentral.cl
- (5) Crecimiento Económico en Chile: Evidencia, fuentes y perspectivas - José de Gregorio
- (6) www.mineduc.cl
- (7) www.universia.cl

- (8) www.udec.cl
- (9) Roberto Méndez, Director de ADIMARK, Estudios de Mercados y Opinión Pública
- (10) D.F.L N° 1. – Santiago, 30 de Diciembre de 1980.
* Constituida en marzo de 1999 por el Ministerio de Educación con el fin de establecer un sistema de acreditación que permita promover y asegurar la calidad de la Educación Superior. Sus principales funciones son desarrollar procedimientos experimentales de acreditación de carreras de pregrado y elaborar una propuesta acerca de un sistema permanente de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior.
- (11) Estudio: Sedes de Instituciones de Educación Superior en Chile (CNAP)
- (12) Mega Time S..A - Inversión Universidades TV, Radio, Vía Pública, 2004.
* Es un crédito establecido por la ley N°19.287, que en casos muy calificados se otorga a los alumnos universitarios que por razones socioeconómicas se ven impedidos de cancelar en forma total o parcial el arancel de la carrera en la cual se han matriculado.
- (13) Michael Porter, La Ventaja Competitiva de las Naciones.
- (14) Al Ries y Jack Trout, Posicionamiento - Las 22 leyes inmutables del Marketing.
- (15) Marketing Estratégico, Jean-Jaques Lambin.
- (16) www.cnap.cl
* En 1997, el Gobierno de Chile definió una nueva política de desarrollo de la educación superior, creando el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP), que apunta a complementar el proceso de reforma de la educación iniciado en la última década. Sus objetivos son: propiciar la equidad del sistema y el perfeccionamiento de las ayudas estudiantiles, fomentar la formación de recursos humanos de alto nivel, el postgrado y la investigación, promover el mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación superior, incentivar la vinculación de la educación superior con el desarrollo regional y nacional, promover una buena articulación y coherencia en el sistema de educación superior, orientar en el desarrollo de los objetivos anteriores su articulación con los procesos de internacionalización.
- (17) www.mecesup.cl
- (18) Documento - Proyecto Universidad: Construye País
- (19) www.panorama.cl N°
- (20) www.sernac.cl
- (21) Creer y pensar - José Ortega y Gasset

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Colaboran en este número

COLABORAN EN ESTE NÚMERO

• **M^a Isabel Álvarez González.** Doctora en Economía por la Universidad Autónoma de Madrid. Es profesora de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid, Secretaria General del Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI) en la misma Universidad, y asociada en el *Weatherhead Center for International Affairs* en la Universidad de Harvard. Ha participado en diversos proyectos de investigación, nacionales e internacionales, relacionados con la economía del cambio tecnológico, la internacionalización y las políticas de innovación. Actualmente es miembro del Proyecto Europeo *Competitiveness* del V Programa Marco.

• **Gastón Barril Cid,** Asesor de Marketing, Universidad de Concepción.

• **Pedro Beatón Soler.** Profesor Titular de la Facultad de Ingeniería Mecánica de la Universidad de Oriente en la que trabaja desde 1980. Realizó su doctorado en la Universidad Técnica de San Petersburgo, Rusia. Actualmente es Delegado Territorial del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente (CITMA) en la Provincia de Santiago de Cuba, dirige y participa en proyectos de investigación relacionados con el aprovechamiento energético de residuos agrícolas, pirólisis y gasificación de la biomasa, manejo integrado de zonas costeras y gestión de la calidad en las investigaciones.

• **Avel·lí Blasco Esteve.** Rector de la Universitat de les Illes Balears. Presidente del Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI). Licenciado en Derecho por la Universidad de Barcelona. Doctor en Derecho por la Universidad Autónoma de Barcelona (1980). Catedrático de Derecho Administrativo desde 1988, Facultad de Derecho, Universitat de les Illes Balears. Profesor de Derecho Turístico, Escuela Oficial de Turismo, Universitat de les Illes Balears. Director de la Revista de Estudios de Administración Local y Autonómica (REALA), editada por el Instituto Nacional de Administración Pública (Ministerio de Administraciones Públicas). Entre sus publicaciones destacan: La responsabilidad de la Administración por actos administrativos, Territori i competències autonòmiques, Legislación sobre expropiación forzosa, Legislació turística estatal i balear, Legislació d'ordenació del territori i urbanisme de les Illes Balears, La responsabilidad patrimonial de la Administración en el Derecho español.

• **Beatriz Checchia.** Licenciada en Psicopedagogía y en Ciencias Pedagógicas (Universidad de Belgrano) y Magister en Educación Superior: Gestión y Pedagogía Universitaria (UNESCO - Universidad de Palermo). Técnica en Construcción y Uso de Instrumentos de Evaluación (Universidad de Belgrano). Actualmente, está cursando el Doctorado en Calidad y Evaluación de Instituciones, de la Universidad Complutense de Madrid. Se ha desempeñado como Secretaria Académica del Instituto Universitario ISALUD, Directora de la carrera Docente Superior Universitario de la Universidad de Morón y Coordinadora Técnica de la Maestría en Psicología Organizacional y Empresarial de la Universidad de Belgrano. También, ha sido Directora del Programa de Tutorías y del Departamento de Admisión y Orientación en la Universidad de Palermo, donde a su vez era Miembro del Comité de Autoevaluación Institucional. Ha realizado diversas publicaciones en revistas especializadas y ha participado en el libro *El Abordaje Psicopedagógico en la Interdisciplina*.

• **Reinaldo Cifuentes Calderón.** Director Relaciones Institucionales, Universidad de Concepción.

• **Ismael Crespo Martínez.** Doctor en Ciencias Políticas y Sociología (Universidad Complutense de Madrid). Profesor de Ciencia Política en la Universidad de Murcia e investigador del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset. Ha sido Profesor de las Universidades Pública de Navarra, Salamanca, FLACSO (México). Ex Director de Investigación del Centro de Investigaciones Sociológicas (Madrid). Ex Director General de Universidades del Ministerio de Educación Español y Ex Director General de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Director del Departamento de Gestión de Calidad del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset.

• **Lourdes Mariana Crespo Zafra.** Profesora de la Facultad de Ingeniería Química de la Universidad de Camagüey, Cuba. Ingeniera Química (1985). Master en Educación Superior (1997). Diplomado de Complejidad (2005). Ha realizado pasantías en el Instituto de Alimento de Moscú (1991) y en la ANECA, Madrid (2004). Ha participado en varios proyectos de investigación de Biotecnología, Tecnología Azucarera y Diseño y evaluación curricular, dirigiendo varias tesis en Ingeniería Química y de maestrías en evaluación curricular. Ha participado como profesor invitado en México. Tiene publicado varios artículos y materiales didácticos para programas de Licenciatura y Maestrías. Fue decana de la Facultad Química- Farmacia de la Universidad de Camagüey. Realiza su doctorado en Ciencias Pedagógicas.

• **Mariana Fernández.** Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (Universidad de Morón), Magister en Educación Superior (en curso - Universidad de Palermo). Se desempeña como evaluadora técnica en la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación - Argentina, Integrante de la Comisión de Autoevaluación de la Universidad de Morón y el Instituto Universitario ISALUD, Asesora pedagógica de varias Instituciones de Educación Superior. Ha participado con ponencias vinculadas al Diseño Curricular en varios seminarios Nacionales e Internacionales.

• **Pedro García Moreno.** Profesor Titular del Área de Ingeniería Química en la Universidad Politécnica de Madrid. Desde 1998 ha ocupado diversos puestos en órganos de gobierno de las universidades españolas: Gerente de la Universidad de La Rioja, Córdoba y Jaume I; Vicerrector en la Universidad Jaume I; Director del Gabinete de Planificación en la Universidad Rey Juan Carlos. Ha participado en el diseño para la creación y

puesta en marcha de dos universidades públicas: Universitat Jaume I (1991-1995) y Universidad Rey Juan Carlos (1997-2001). Ha realizado un gran número de evaluaciones y acreditaciones externas en España, Uruguay, Chile, Argentina y Méjico. Ha sido Director de Programas de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), siendo actualmente asesor de la misma.

• **Guy Haug.** Experto europeo sobre políticas, estructuras y cooperación universitarias. Trabaja actualmente como asesor de la Comisión Europea en Bruselas en el departamento de políticas educativas. Es uno de los padres del "proceso de Bolonia" para la creación de un espacio universitario europeo coherente antes de 2010. Es miembro del Consejo de Acreditación austriaco y del Comité Asesor de ANECA. Las opiniones que expresa en este artículo son las suyas propias y no corresponden necesariamente a la opinión de la Comisión Europea o de una agencia nacional de cualquier país.

• **Fuensanta Hernández Pina.** Catedrática y Directora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia. Entre las líneas de trabajo en las que ha desarrollado una mayor actividad en los últimos años, cabe resaltar enfoques y estilos de aprendizaje y evaluación institucional. Ha publicado un gran número de libros y artículos en revistas especializadas.

• **José Luis Martínez Rubio.** Licenciado en Psicología con la Especialidad en Psicología Social y de las Organizaciones por la Universidad Autónoma de Barcelona en 1992. Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en 2003. Curso de especialización en Gestión del personal por la Escuela de Alta Dirección y Administración (EADA) en Barcelona, Diversos cursos sobre la Calidad en las organizaciones, incluyendo el de Evaluador del Modelo EFQM por el Club Gestión de Calidad y de Evaluador ISO (IRCA).

En la actualidad simultanea sus labores de profesor asociado en el Departamento de Psicología Social y de las Organizaciones en la UNED con las de Técnico de Calidad en la Universidad Europea de Madrid.

• **Nuria Nápoles Sayous.** Profesora Auxiliar del Departamento de Ingeniería Civil de la Facultad de Construcciones de la Universidad de Oriente en la que trabaja desde 1979; Master en Mecánica de Suelos y Cimentaciones por el CEDEX. Actualmente es Vicedecana de Investigaciones de dicha Facultad y está realizando su tesis doctoral en la temática "Gestión de la Calidad para el proceso en Ciencia e Innovación Tecnológica", manteniendo vínculos de colaboración en la actualidad con el Instituto Complutense de Estudios Internacionales de la Universidad Complutense de Madrid.

• **Roberto Portuondo Padrón.** Investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Camagüey, Cuba. Graduado en 1983 de Doctor en Ciencias Pedagógicas y en 1989 realiza estudios Posdoctorales en la Universidad ELTE de Hungría. Ha graduado a 37 doctores y 134 master. Ha escrito en los últimos cinco años 4 libros de Textos de varias asignaturas de Maestría y Doctorado, así como 5 antologías. Posee 155 artículos científicos y 20 monografías, todas publicada en su mayoría en países de América Latina, donde ha trabajado de profesor invitado. Ha participado en 123 eventos científicos en Cuba y el extranjero y ha impartido 57 Conferencias Magistrales en Eventos Científicos Intencionales.

• **Juan Carlos Pugliese.** Abogado UN La Plata 1972. Maestría en Relaciones Internacionales UN Centro de la PBA. Profesor Ordinario UNCPBA e invitado en Rosario-Mendoza-Mar del Plata-UTN. Ex Rector UNCPBA (84/92). Miembro Coneau (96/01). Presidente Coneau (00/01). Secretario de Estado de Políticas Universitarias de la Nación (2002 y continúa).

• **Paulo Renato Souza.** Socio fundador de la empresa de consultoría brasilera Paulo Renato Souza Consultores, dedicada al asesoramiento de clientes privados, públicos e entidades no gubernamentales en temas estratégicos y económicos del sector educacional. Con anterioridad a esa posición el Profesor Paulo Renato Souza ha sido Ministro de Educación del Brasil durante el gobierno del Presidente Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002. Antes de ello, ha ocupado inúmeros cargos públicos y ejecutivos en el Brasil e en el exterior, incluyendo Gerente de Operaciones del Banco Interamericano de Desarrollo - BID en Washington DC, Rector de la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP y Secretário de Educación del Estado de São Paulo. Durante los años setenta ha servido a la Organización Internacional del Trabajo - OIT, como director asociado del Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe y otras agencias de las Naciones Unidas. El Profesor Paulo Renato Souza es economista formado por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, ha obtenido su maestría en la Universidad de Chile e el doctorado en la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP, en donde también ha sido Profesor Titular de Economía.

• **Carlos Emilio Romero Perdomo.** Asesor de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad de Camagüey, Cuba. Ingeniero Mecánico, Profesor Titular de la Universidad de Camagüey, Cuba. Graduado de Doctor en Ciencias Técnicas desde 1989, ha formado a varios doctores y master en Ciencias, dirigido varios proyectos de investigación y tiene publicados múltiples artículos y materiales didácticos para programas de Licenciatura, Maestrías y Doctorados. Es el secretario científico del Consejo Científico de la Universidad de Camagüey y miembro del Tribunal Nacional de Grados Científicos de Ingeniería Mecánica. Es experto en evaluación curricular y acreditación institucional. Ha participado en numerosos eventos científicos y tiene estancias de trabajo en universidades de Brasil y México, como profesor invitado.

• **Carmen Ruiz-Rivas Hernando.** Directora general de universidades del Ministerio de Educación y Ciencia, Doctora en Matemáticas por la Universidad de Barcelona y profesora en el Departamento de Matemáticas de la Universidad Autónoma de Madrid. Sus trabajos de investigación, publicados en revistas internacionales, se enmarcan en el estudio de modelos multivariantes y conceptos de dependencia.

• **Mercedes Sarmiento Cano.** Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada en 1999. Posee la Suficiencia Investigadora desde el año 2001. Actualmente realiza sus estudios de doctorado (D.E.A) en el Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG) y colabora como Coordinadora de Gestión de la Calidad.

• **Gabriela Siufi.** Licenciada en Psicología. Coordinadora del Programa de Internacionalización de la Educación

Superior y Cooperación Internacional Universitaria. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Referente del Centro Nacional Argentina del Proyecto Alfa-Tuning América Latina. Miembro de la Comisión Regional Coordinadora de Educación Superior del MERCOSUR Educativo, representando al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina.

• **José Valdivieso-Morquecho Marmolejo.** Estudiante de tercero de Sociología de la Universidad de Granada. Presidente de la Asociación Melillense de Estudiantes Universitarios. Director de la revista El Vocero Universitario.

Imprimir

Circunstancia. Año III - Número 8 - Septiembre 2005

Normas para el envío de originales

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES

1. La extensión total de los trabajos no deberá exceder de 30 páginas (10.000 palabras) en formato Word (Verdana, 10) a doble espacio, incluyendo cuadros, gráficos, mapas y referencias bibliográficas.
2. Los gráficos y cuadros se limitarán al mínimo imprescindible.
3. Cada artículo deberá ir precedido de una página que contenga el título del trabajo y el nombre del autor o autores, junto con su dirección, e-mail y teléfono, así como un breve currículum del autor o autores (no más de 10 líneas). En página aparte se incluirá también un breve resumen (abstract) del trabajo de unas 150 palabras y una lista de palabras clave (keywords), con no más de 8 términos. Tanto el resumen como la lista de palabras clave deben tener una versión en español y otra en inglés.
4. Las notas y referencias bibliográficas irán al final del artículo bajo los epígrafes correspondientes: Notas y Referencias bibliográficas. Estas últimas estarán ordenadas alfabéticamente por autores siguiendo el siguiente criterio: apellido y nombre (en minúsculas) del autor o autores, año de publicación (entre paréntesis y distinguiendo a, b, c, en caso de que el mismo autor tenga más de una obra citada en el mismo año), título del artículo (entre comillas), título de la revista a la que pertenece el artículo (en cursiva o subrayado), lugar de publicación (en caso de libro), editorial (en caso de libro), número de la revista, y páginas (xx-yy, en caso de un artículo de revista o de una contribución incluida en un libro). Cuando se trate de artículos o libros traducidos y se cite de acuerdo con la traducción, el año que debe seguir al nombre del autor será el de la edición original, en tanto que el año de la versión traducida figurará en penúltimo lugar, justo inmediatamente antes de la referencia a las páginas. Las referencias bibliográficas que aparezcan en el texto o en las notas deberán hacerse citando únicamente el apellido del autor o autores (en minúsculas) y entre paréntesis el año y, en su caso, la letra que figure en las Referencias bibliográficas, así como las páginas de la referencia.
5. Los cuadros, gráficos y mapas incluidos en el trabajo irán numerados correlativamente, incluyendo además su título y fuente. Si el cuadro o gráfico se ha realizado en Excel deberá ser importado al texto en forma de imagen.
6. El formato de texto no incluirá ni encabezado ni pie de página.
7. Los trabajos se enviarán a la siguiente dirección de correo electrónico: circunstancia@fog.es. El Consejo de Redacción acusará recibo de los originales, pero no se compromete a mantener correspondencia sobre los mismos salvo cuando sean aceptados o hayan sido expresamente solicitados. Una vez evaluados los textos originales, se resolverá sobre su publicación en un plazo no superior a cuatro meses desde la recepción. Circunstancia se reserva, cuando se estime conveniente, el derecho de introducir mínimos cambios de estilo respetando siempre el sentido del texto.

Imprimir