

Nuevos desarrollos en educación superior en América Latina opiniones y tendencias: encuesta 2005-2006

*Reporte Integral
Septiembre de 2006*

*Jane Knight**

1. Introducción al Proyecto 6x4 UEALC

El Proyecto 6x4 UEALC se enfoca en el creciente interés y en la necesidad de una más estrecha cooperación y movilidad entre los sistemas de educación superior en América Latina. El proyecto está trabajando hacia la creación de una comunidad de educación superior en América Latina, apoya y contribuye al objetivo principal de la Declaración de la UEALC que está orientada a la creación de un espacio común en educación superior entre América Latina, el Caribe y Europa. Los aspectos claves del proyecto incluyen desarrollar una aproximación para acceder y reconocer resultados del aprendizaje y competencias, así como fortalecer la relevancia y los nexos de la educación superior, la investigación y la innovación en las sociedades. Se le otorga una particular atención al desarrollo de mecanismos que faciliten el reconocimiento de las cualificaciones para continuar con la educación, para propósitos de trabajar, así como para incrementar la movilidad académica y profesional.

El Diseño del Proyecto

El proyecto se diseñó a partir de un proceso de consulta extensiva con instituciones y organizaciones de educación superior a lo largo de toda Latinoamérica. Este proceso de consulta y análisis resultó fundamental para la construcción de un proyecto que atendiera, mediante iniciativas concretas, los intereses y las prioridades de las instituciones de la región en cuestión. Representantes de los ministerios de educación gubernamentales y de organismos

de educación superior fueron participantes activos en esta iniciativa, pero el proyecto se diseñó e implementó de forma deliberada como una iniciativa vertical de “abajo hacia arriba” que respondiera a las necesidades, intereses y prioridades de las instituciones de educación superior (IES) en América Latina. La organización que llevó la batuta en el diseño y operación de este proyecto durante el primer año fue el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL) en México, mientras que la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) condujo su dirección en el segundo año.

Metas y Objetivos

El proyecto está guiado por una serie de metas y objetivos de corto, mediano y largo plazos. Desde un punto de vista macro y de largo plazo, el proyecto tiene tres prioridades: 1) mejorar la calidad de la educación superior en la región latinoamericana, 2) contribuir a la integración de la región mediante el establecimiento de una comunidad en educación superior en América Latina, y 3) ampliar la colaboración entre Europa y América Latina mediante el apoyo a la creación de un espacio común en educación superior entre América Latina/el Caribe y Europa.

A mediano plazo, el Proyecto 6x4 UEALC está trabajando en acrecentar la relevancia de la educación superior y la investigación para las necesidades de la sociedad, facilitando la movilidad de estudiantes, académicos, e investigadores, y promoviendo el reconocimiento de las cualificaciones para continuar con estudios académicos y para trabajar.

* University of Toronto, Canadá

Los objetivos concretos y a corto plazo del proyecto son: 1) desarrollar un modelo para la evaluación y reconocimiento del aprendizaje basado en competencias, 2) diseñar un sistema regional de créditos académicos y equivalencias, 3) crear un marco de referencia común que integre la evaluación de competencias con los sistemas de aseguramiento de calidad y acreditación, y 4) identificar las competencias clave para la investigación e innovación y sus estrategias de formación afines.

La Estructura del Proyecto

Para alcanzar estas metas y objetivos, el proyecto se estructuró de forma tal que incluyera cuatro ejes analíticos dirigidos hacia seis grupos de profesiones y disciplinas. Estos ejes abarcan cuatro temas transversales:

- Competencias/Resultados del Aprendizaje,
- Créditos Académicos,
- Evaluación y Acreditación, y
- Formación para la Investigación y la Innovación.

Los seis grupos de disciplinas y profesiones son:

- Administración
- Ingeniería Eléctrica
- Medicina
- Química
- Historia
- Matemáticas

Participantes en el Proyecto

El proyecto contó con la participación activa de 150 académicos de instituciones de educación superior en nueve países latinoamericanos y cuatro europeos. Representantes de diversas asociaciones regionales y nacionales, así como de gobiernos, contribuyeron en la fase de diseño y durante su ejecución. Expertos de países europeos y de otras latitudes juegan un papel de asesoría importante. Los seis grupos de trabajo emprendieron análisis comparativos en los cuatro ejes claves y trabajan en el desarrollo de marcos instrumentales, en la implementación de manuales, y en una serie de recomendaciones para fomentar un acercamiento regional, así como una comunidad de educación superior en América Latina.

Resultados del Proyecto

Los instrumentos concretos en políticas públicas y sus consecuentes guías operacionales emanadas del proyecto incluyen: 1) un enfoque común y un modelo compartido para la identificación y evaluación de las competencias académicas, así como un manual de referencia que facilite el reconocimiento de competencias incluidas en los perfiles de egreso; 2) un modelo conceptual y operacional para el sistema de créditos académicos (SICA) en América Latina y un documento (CAT) para facilitar el reconocimiento de grados y equivalencias, así como una guía para la utilización, a nivel institucional, de estos dos instrumentos; 3) una serie de indicadores básicos para la incorporación de créditos y competencias en los procesos de evaluación y acreditación para los diversos programas e instituciones; y 4) una lista de competencias para la innovación y la investigación integradas a todos los programas académicos.

Igualmente importante es la creciente atención y capacidad de los participantes y sus respectivas instituciones para continuar avanzando en el trabajo realizado en los cuatro ejes centrales y en la experimentación e implementación de los instrumentos desarrollados. Adicionalmente, se ha creado una fuerte red de IES, así como pequeños grupos por disciplinas y profesiones. Esta red continuará intercambiando información especialmente respecto de sus experiencias en la utilización de los instrumentos, pero también en cuanto a su capacidad de influencia nacional y regional con respecto a estos asuntos.

Las Encuestas del Proyecto

Dada la naturaleza de “abajo hacia arriba” del proyecto, los participantes proporcionaron gran cantidad de información basada en las experiencias de sus instituciones con respecto a los temas claves del proyecto. Esto ha provisto de un amplio banco de datos con información comparable respecto de las prácticas y requerimientos de las instituciones de educación superior en nueve países latinoamericanos. En la etapa inicial de este proyecto se acordó que era necesario encuestar a un amplio abanico de “actores educativos”, con el objeto de recabar una vasta gama de opiniones y sugerencias sobre los temas centrales del pro-

yecto. Por ello, se elaboraron dos encuestas. La primera titulada “Nuevos Desarrollos en Educación Superior en América Latina y el Caribe”, que consistió de dos cuestionarios distintos y se dirigió hacia el sector de la educación superior en 25 países latinoamericanos y del Caribe. Estos cuestionarios incluyeron preguntas relativas a todas las metas y objetivos de largo, mediano y corto plazo del proyecto. La segunda encuesta se tituló “Pertinencia de graduados e investigadores universitarios para las necesidades de la sociedad”. Ésta fue dirigida a las compañías privadas, organizaciones públicas e instituciones de investigación no universitarias en cuatro países de Latino América. Se enfocó en recabar sus percepciones y opiniones con respecto a la relevancia de la investigación universitaria y de la formación de estudiantes e investigadores universitarios. Este apartado presenta los resultados arrojados únicamente por la primera encuesta mencionada.

2. Metas y diseño de la encuesta

Propósito

El propósito central de esta encuesta fue recabar información y opiniones al respecto de los asuntos, tendencias y retos que enfrenta el desarrollo de una comunidad de educación superior en América Latina y el Caribe, así como la creación de un espacio común entre Europa y la región latinoamericana y el Caribe.

La encuesta consistió de dos cuestionarios similares en estructura. El cuestionario A incluyó 10 módulos diferentes de preguntas diversas y se dirigió a los siguientes actores educativos:

- Autoridades de instituciones de educación superior
- Ministerios de educación
- Asociaciones de instituciones de educación superior a nivel nacional, regional e interregional
- Organizaciones de educación superior que tienen una finalidad o misión específica (como el aseguramiento de la calidad educativa, la movilidad educativa o el otorgamiento de becas educativas)
- Ministerios y organizaciones de ciencia y tecnología
- Academias de ciencias
- Otros participantes claves en el sector de la educación superior

El cuestionario B consistió de los mismos 10 módulos que el cuestionario A más otros cuatro enfocados a diversos temas a mayor detalle y profundidad. El cuestionario B fue dirigido a individuos que tienen una posición de liderazgo o rectora en la administración de los programas educativos, tales como jefes de facultad, directores de departamentos académicos, y directores de programas. Los tipos de programas académicos encuestados fueron primordialmente aquellos correspondientes a las seis profesiones y disciplinas del proyecto. (Refiérase al apéndice E para las transcripciones de los cuestionarios A y B).

Distribución

Una de las prioridades de la encuesta fue incluir todos los países de la región latinoamericana y el Caribe que tuvieran universidades o instituciones de educación superior especializadas, así como departamentos gubernamentales que rigieran y administraran políticas y programas relacionados al sector de la educación superior. Este criterio eliminó algunas de las más pequeñas islas caribeñas. La encuesta estuvo disponible en español, portugués e inglés como un intento por asegurar una alta tasa de respuesta. Los cuestionarios fueron distribuidos electrónicamente de forma personalizada a las instituciones identificadas. Se distribuyeron en total 1451 cuestionarios a los distintos actores e instituciones mencionados en 25 países de América Latina y el Caribe.

Módulos

A continuación se listan los temas de los 10 módulos de los cuestionarios A y B, así como los cuatro módulos adicionales del cuestionario B:

1. Hacia calidad de la educación superior en América Latina
2. La Comunidad de Educación Superior en América Latina
3. Creando un espacio común en educación superior entre Europa y América Latina
4. Resultados de aprendizaje y competencias
5. Sistema de créditos académicos en América Latina
6. Evaluación y acreditación de resultados del aprendizaje y competencias

7. Relevancia de la investigación para las tendencias actuales de la sociedad
8. Movilidad académica
9. Reconocimiento de títulos, diplomas y certificados (calificaciones)
10. Aprendizaje a lo largo de la vida
11. Uso de créditos académicos
12. Elementos de evaluación de programas
13. Competencias en los perfiles de egreso
14. Formación para la innovación y la investigación

Los cuatro módulos adicionales del cuestionario B (módulos 11 al 14) recabaron información relativa al uso o estado actual de los asuntos en cuestión en las instituciones de los encuestados o de las IES en sus respectivos países.

Encuestados

Se completaron un total de 373 encuestas. Esto representó una tasa de respuesta del 20%, misma que resulta normal y predecible para este tipo de encuestas internacionales, pero a su vez pobre dada la importancia de los temas y de los esfuerzos que dicha encuesta significó. En términos del número de países, es alentador considerar que 18 de los 25 países que recibieron la encuesta participaron en el ejercicio. La Figura 2.1 muestra la tasa de respuesta (la tasa de respuesta del total distribuido) para cada país en cuestión. Fue a la vez sorprendente y desalentadora la pequeña tasa de respuesta de los países caribeños, tanto en términos del número de países como en el número de encuestados. Desafortunadamente, este bajo número de respuestas significa que los resultados de la encuesta son representativos sólo de América Latina.

Los individuos que respondieron a la encuesta (cuestionarios A y B) fueron categorizados en tres grandes rubros:

1. Presidentes y rectores de IES
2. Representantes de
 - Agencias gubernamentales, tales como ministerios de educación, ciencia y tecnología
 - Organizaciones no-gubernamentales, tales como organizaciones de rectores, grupos u organizaciones de aseguramiento de la calidad o agencias relacionadas con la educación superior

3. Directores de programas académicos en las IES, tales como jefes de departamento, directores de facultades y directores de programas

La Figura 2.2 muestra que el mayor grupo dentro de los 373 encuestados fue el de directores de programas, seguido de presidentes y rectores, y por último de ONGs y organizaciones gubernamentales. La baja tasa de respuesta de los representantes gubernamentales y organizaciones no gubernamentales fue reveladora y a la vez decepcionante. Uno puede tan sólo especular que el bajo número de respuestas refleja un bajo interés en los asuntos relativos a los esfuerzos para constituir una comunidad de educación superior en América Latina, o que se trató de una dificultad de completar el alto número de cuestionarios que probablemente reciben estos actores.

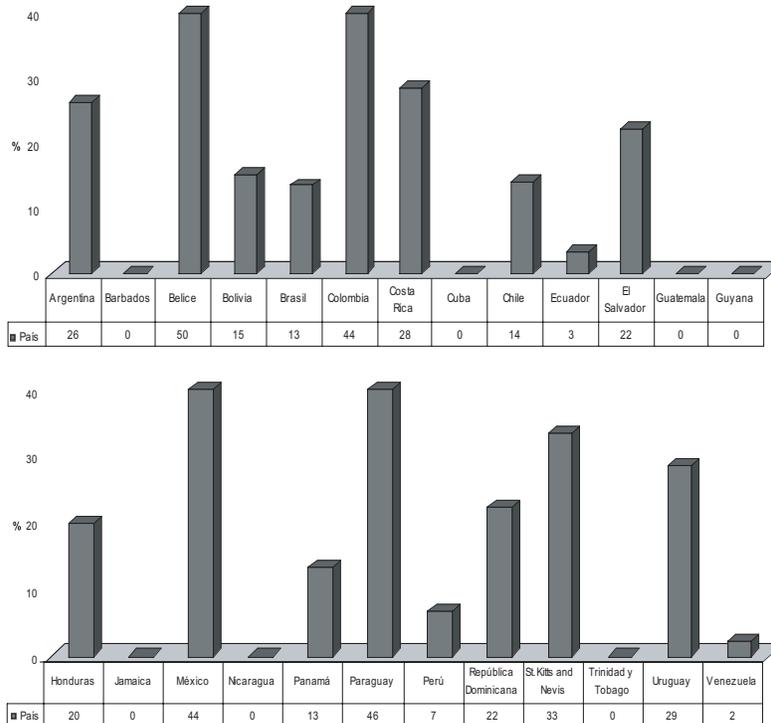
Niveles de Análisis

Para entender los diferentes niveles de análisis es importante estar claro primero sobre las tasas de respuesta de los cuestionarios A y B. Dado que los 10 primeros módulos para los cuestionarios A y B fueron idénticos, implica que todos los 373 encuestados de hecho completaron los módulos 1 al 10. Estos incluyeron 134 presidentes de IES, 20 representantes de ONGs y de organismos gubernamentales y 219 directores de programas. En segunda instancia, dado que sólo los directores de programa recibieron el cuestionario B, implica que fueron ellos los únicos encuestados que debían completar los últimos 4 módulos (11 al 14) y el número de respuestas fue de 219.

El análisis y divulgación de los resultados de la encuesta se enfoca primeramente en la información obtenida en los primeros 10 módulos comunes a ambos cuestionarios. Se llevaron a cabo tres tipos de análisis a la información.

- El primer análisis planteaba la pregunta: ¿qué significan los resultados en su conjunto cuando se agrupa y analiza en su totalidad la información recabada de los 373 encuestados? Este es un nivel de análisis agregado.
- El segundo tipo de análisis fue guiado por la siguiente interrogante: ¿hay alguna diferencia entre las respuestas de los tres principales tipos de encuestados mencionados anteriormente? Esta información se catalogó por el tipo de respondiente.

Gráfica F. Porcentaje de encuestados por países – A y B encuestas

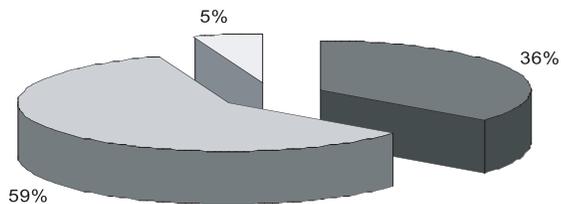


N= 373

Figura 2.1

Gráfica B. Tipo de encuestados

■ IES (A) □ IES (B) □ Organizaciones



n= 134 IES (A), 219 IES (B) y 20 Organizaciones

Figura 2.2

- La pregunta determinante para el tercer tipo de análisis fue la diferencia reflejada entre países con grandes sistemas de educación superior y aquellos con pequeños sistemas. Un sistema pequeño de educación superior se definió como aquél que contiene menos de 70 IES y un amplio sistema de educación superior se definió como aquél con más de 70 IES. La Figura 2.3 enumera cómo se categorizaron los 18 países participantes. De esta forma, el tercer análisis se denominó por tipo de sistema de educación superior.

Organización del reporte de la encuesta

Los capítulos de información presentan los resultados más importantes de la encuesta con algunos análisis y reflexiones sobre hallazgos particulares, interesantes, sorprendentes y significativos. Por lo mismo, en diferentes casos, se señalan aquellos aspectos que requieren de mayor explicación y clarificación.

Distribución de países por tamaño de su Sistema de Educación Superior	
Países con menos de setenta IES	Países con más de setenta IES
Belice, Bolivia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Nicaragua, República Dominicana, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú, Sr. Kitts Nevis, Uruguay, Venezuela,	Argentina, Brasil, México y Colombia

Figura 2.3

Los lectores interesados en los datos por cada nivel de análisis para cada una de las preguntas en los primeros 10 módulos deben consultar los apéndices A y B. El Apéndice A contiene todos los gráficos para los análisis agregados y por tipo de respondiente. El Apéndice B contiene todos los gráficos para los módulos 1 al 10 para el análisis de acuerdo al tamaño del sistema de educación superior. El Apéndice C contiene todos los gráficos para el nivel de análisis agregado que se desprende los módulos 11-14 completados por los directores de programas.

Términos clave

Una característica distintiva del sistema de educación superior de cada país participante es el cómo definen y utilizan los distintos términos del sistema mismo. En una encuesta que cubre 25 países es importante desarrollar un glosario de términos que arrojen descripciones claras y a la vez genéricas para utilizarse en los cuestionarios. Adicionalmente, se incluyeron al inicio de cada módulo explicaciones cortas de nuevos términos y abreviaciones con fines de claridad. En el Apéndice D se puede ver el glosario de términos utilizados en el Proyecto 6x4 UEALC y que a la vez fueron relevantes para la encuesta.

El orden de los capítulos de información es el siguiente: el número de módulos que se presenta en cada capítulo se indica a continuación del título del capítulo. El último capítulo resume los resultados clave de cada capítulo.

- Mejorando la Calidad de la Educación Superior en América Latina - Módulo 1
- El desarrollo de una Comunidad de Educación Superior en América Latina (CESAL) - Módulo 2
- Creando un Espacio Común en Educación Superior entre América Latina y Europa (ALCUE) - Módulos 3 y 11
- Estableciendo un Sistema de Créditos Académicos para América Latina (SICA) - Módulo 5
- Prioridades para la Movilidad Académica en América Latina y con Europa - Módulo 8
- Progresos en Materia de Reconocimiento de calificaciones: Grados y Equivalencias - Módulo 9
- Uso y Evaluación de Resultados de Aprendizaje y de Competencias - Módulos 4 y 13
- Evaluación y Aseguramiento de la Calidad - Módulos 6 y 12
- Relevancia de la Investigación Universitaria en las Tendencias Sociales - Módulos 7 y 14
- El Estatus de la Enseñanza a lo largo de la Vida - Módulo 10

3. Mejorando la calidad de la educación superior en América Latina

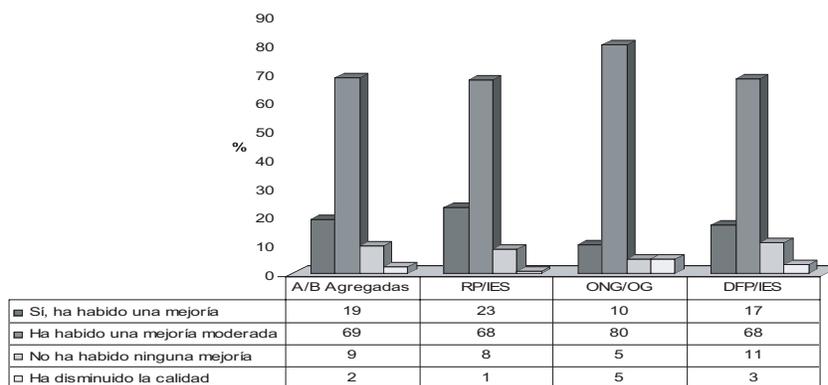
Una de las metas a largo plazo del Proyecto 6x4 UE-LAC, al igual que muchas otras iniciativas nacionales y regionales, es el mejoramiento de la calidad de la educación superior en América Latina y el Caribe. Las mejoras pueden darse en un sinnúmero de indicadores y formas; desde reformas macro a nivel del sistema educativo hasta pequeños adelantos a nivel institucional. En América Latina, cada país, cada institución, cada profesor y cada investigador está inmerso en un proceso de mejoramiento de la enseñanza/aprendizaje y de las funciones de investigación y servicio de las instituciones de educación superior en formas particulares de acuerdo a su propio contexto. La encuesta solicitó opiniones de los encuestados en cuanto al progreso registrado en materia de mejoramiento de la calidad durante los últimos cinco años, identificando aquellos factores que serán instrumentales para los próximos cinco años.

En términos generales, los encuestados consideran que ha habido una mejora moderada en la calidad de la educación en América Latina. Es interesante notar que las

IES tienden a ser más positivas en cuanto al mejoramiento de la educación que las organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales. Ello obliga a preguntarse el porqué de esta divergencia de opiniones entre las instituciones mismas y las agencias que establecen las políticas educativas o que representan sus intereses en el diseño de las políticas y en los mecanismos para su financiamiento. Más aún, aquellos países con un sector universitario extenso responden ligeramente más positivamente (89%) sobre el mejoramiento de la calidad educativa que aquellas naciones con un sector universitario de menor tamaño (83%). (Ver la Figura 3.1 que se presenta a continuación, así como a la Gráfica 1.1 de los Apéndices A y B).

En un intento por mejorar y reformar el sector de la educación superior en América Latina, se les pidió a los encuestados priorizar los factores más importantes que ayudarían a mejorar al sector a nivel regional. El factor que se calificó en primer lugar de prioridad fue el “reconocimiento mutuo de esquemas nacionales de acreditación y aseguramiento de la calidad entre los países latinoamericanos”. En principio, este hallazgo tiene grandes implicaciones y sustenta el trabajo de RIACES, la red latinoamericana que encabeza los esfuerzos enca-

Gráfica 1.1. Mejora de la calidad de la Educación Superior en AL



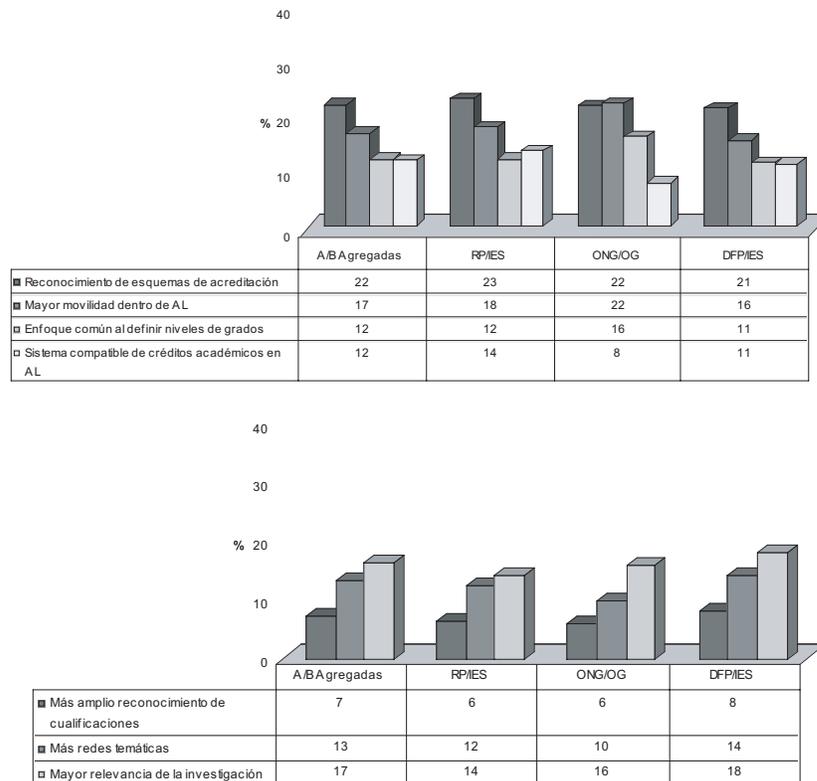
n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 3.1

minados a la acreditación y aseguramiento de la calidad en el sector. En segundo lugar se calificó a la “creciente movilidad y colaboración entre las IES en América Latina”. Lo anterior refleja, y es congruente con, la creciente actividad entre las IES en materia de movilidad y programas de intercambio para profesores, estudiantes e investigadores. El tercer factor fue “la creciente relevancia de la investigación para la sociedad”, lo cual refleja el papel central de las IES en la economía del conocimiento, pero también presenta enormes retos para la región en su conjunto. El factor ubicado en cuarto lugar fue “más redes temáticas e institucionales”. Cabe señalar que esto ocurre, hasta cierto punto, en la medida en que

las nuevas redes están reemplazando las relaciones bilaterales tradicionales entre instituciones y entre naciones. Las redes mismas se han vuelto cada vez más multi-institucionales, interdisciplinarias e internacionales. A pesar de que las redes privilegian la colaboración, la tendencia imperante es de mayor cooperación y competitividad. El quinto factor se enfoca en el desarrollo de un marco común para definir niveles de grados. Las ONG’s y organismos gubernamentales le otorgaron mayor importancia a este factor que los rectores o miembros de facultades. “Un sistema común de créditos académicos” fue catalogado en sexto lugar indicando que ocupa un lugar bajo en términos de su importancia relativa. Es

Gráfica 1.2. Factores de mejora de la calidad de la Educación Superior a nivel regional



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

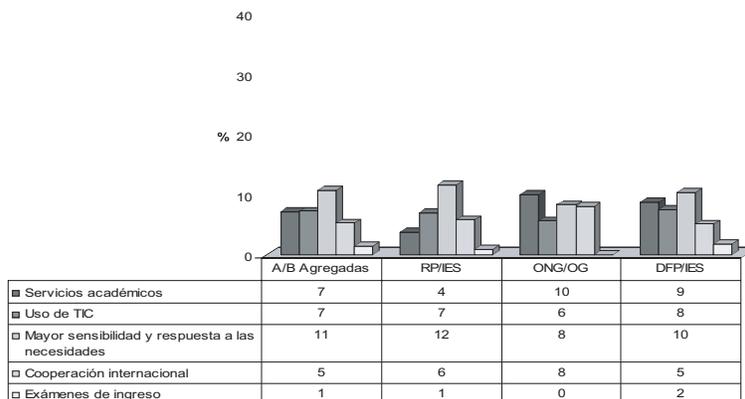
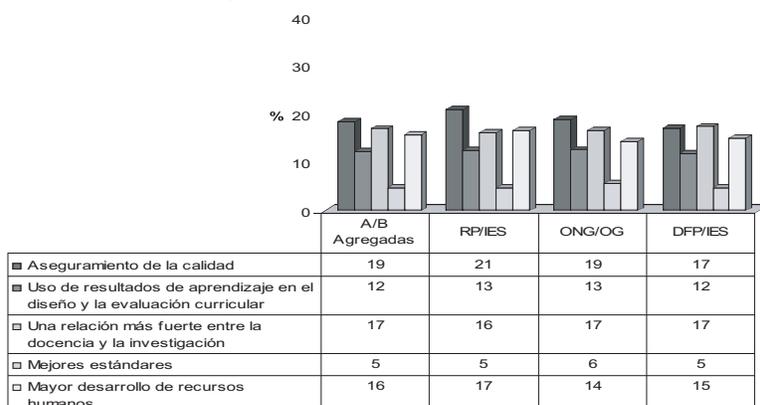
Figura 3.2

interesante subrayar que las IES le dan mucha mayor importancia al sistema de créditos académicos que las ONG's y los organismos gubernamentales, lo mismo que aquellos países con un sistema grande de educación superior. El último factor catalogado como importante es "el creciente reconocimiento de cualificaciones" donde no hay una diferencia apreciable por tipo de respondiente. Nuevamente, los países con un sistema de educación superior más grande, consideran más crítico este factor que los países con un sistema chico. Esta priorización, y en particular las diferencias y similitudes entre encuestados, apuntan hacia la necesidad de un diálogo continuo, así como establecer prioridades entre los principales ac-

tores de la educación superior, tanto en el ámbito de las políticas educativas como a nivel práctico. (Ver los gráficos 1.2 en los Apéndices A y B).

Un aspecto clave de la encuesta fue el solicitar las opiniones e información acerca de reformas nuevas o necesarias tanto a nivel nacional como institucional. Por lo mismo, se les solicitó a los encuestados que priorizaran la importancia de diez factores que tenían el potencial de mejorar la calidad de la educación a nivel institucional. La Figura 3.2 indica el porcentaje de encuestados que calificaron cada factor en primer lugar. Una mejora en el sistema de aseguramiento de la calidad a nivel institucional es vista como el factor más importante. Es

Gráfica 1.3. Factores que ayudarían a mejorar la Educación Superior a nivel institucional



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 3.3

alentador el observar la congruencia existente entre los niveles institucional y regional, en virtud de que ambos tipos de encuestados calificaron el tema del aseguramiento de la calidad en primer lugar. El segundo factor más importante fue el de una relación más estrecha entre investigación y formación. Cuando este elemento se combina con el resultado relativo a que la investigación debe de reflejar mejor las necesidades sociales, enfatiza y pronostica la importancia de ligar la investigación a los programas, así como el asegurar que ambos elementos respondan a los crecientes cambios y retos sociales y laborales. Quizá resulte sorprendente, pero también bienvenido, el que los encuestados consideran que las instituciones requieren invertir más recursos y tiempo al desarrollo de la capacidad de los recursos humanos a nivel institucional. La sorpresa es que ocupó el tercer lugar en importancia dentro de la categorización de los encuestados, mandando con ello un claro mensaje a los hacedores de las políticas educativas y a los directivos de instituciones. Es interesante ver que la cooperación internacional, la mejora de estándares y el uso de calificaciones de ingreso constituyen los tres factores que se consideran menos importantes. Naturalmente, esto no demerita su importancia per se, sólo demuestra su importancia relativa.

Es muy prometedor ver en la Figura 3.3 el nivel de coincidencia entre rectores, miembros de las facultades y de las ONG's y organismos gubernamentales en la calificación de todos los factores, con excepción "del nexo entre la educación superior y las necesidades de la sociedad y de los sectores público y privado", que fue calificado más bajo por los rectores. Las ONG's y organismos gubernamentales calificaron la "cooperación internacional" más alto que las IES, lo que bien pudiera ser el resultado de que este tipo de instituciones tienen una visión más macro y quizás más internacional que las instituciones de forma individual. Los países con un sector universitario pequeño le conceden mayor prioridad a la "movilidad dentro de América Latina" y a "la relevancia de la investigación para el avance social", que aquellos países con un sector universitario amplio. Por contraste, naciones de gran tamaño creen que el tener un sistema de créditos compatible con Europa es un elemento mucho más importante. (Ver las gráficas 1.2 en los Apéndices A y B.

4. El desarrollo de una Comunidad de Educación Superior en América Latina (CESAL)

Como se señaló en el primer capítulo, hay un creciente interés por parte de los principales "actores" e instituciones de educación superior en desarrollar una comunidad de educación superior (CESAL). Uno de los objetivos centrales de esta encuesta fue recabar opiniones de diferentes actores de todos los países latinoamericanos sobre la importancia, viabilidad, pros y contras de una creciente colaboración regional, así como del desarrollo de una comunidad de educación superior más formal en la región.

Los resultados de esta encuesta muestran que hay un claro apoyo hacia el desarrollo de la CESAL. El 67% de los encuestados indicaron que era esencial y otro 25% dijo que se trataba de una buena idea. Ello significa que 92% de los encuestados cree que la CESAL es necesaria y proveería de grandes beneficios. Más aún, parece haber un alto grado de confianza de que se puede desarrollar una CESAL, dado que 59% de los encuestados cree que con el apoyo y los recursos adecuados se puede desarrollar una CESAL y otro 23% creen que es posible desarrollarla aún con recursos limitados. Ello implica que 82% de los encuestados piensan que es viable desarrollar una comunidad en educación superior en América Latina. Estos hallazgos son alentadores y confirman que parece existir una situación propicia para acceder hacia formas y mecanismos estratégicos para constituir una comunidad de este tipo en Latinoamérica. (Ver las gráficas 2.1 y 2.2 de los Apéndices A y B).

Tal y como sucede con muchas iniciativas como la de CESAL, siempre hay riesgos y beneficios potenciales. Por lo mismo, es importante examinar con detenimiento las ventajas y desventajas que identificaron los encuestados, asociadas a una creciente colaboración regional en la puesta en marcha de la CESAL. (Refiérase a las gráficas 2.3 y 2.4 de los Apéndices A y B).

Las cinco ventajas más importantes identificadas con respecto a la CESAL fueron:

1. Mayor movilidad de estudiantes, profesores e investigadores
2. Creciente papel de la educación superior en el desarrollo regional

3. Mayor colaboración para la investigación e innovación
4. Mayores oportunidades para el reconocimiento mutuo de programas e instituciones
5. Mayores oportunidades para compartir “buenas prácticas” en la educación superior

Es alentador encontrar que aquellos factores que se consideran más críticos para mejorar el nivel de la educación superior en la región (ver el tercer capítulo) también son identificados como beneficios de una comunidad de educación superior en América Latina. Notables entre estos son la mayor movilidad de profesores, estudiantes e investigadores y las crecientes oportunidades para el mutuo reconocimiento de programas e instituciones.

Las desventajas potenciales más importantes para la colaboración regional y la CESAL fueron las siguientes:

1. La estandarización de la educación no mejoró los estándares
2. Crecimiento en la brecha entre IES más desarrolladas y las menos avanzadas.
3. Incremento en la competencia y no en la colaboración entre las IES
4. Una capa más de burocracia
5. Pérdida de las características nacionales distintivas en las políticas educativas

Las desventajas potenciales de crear una CESAL ameritan mayor investigación y análisis. Mientras que existe un fuerte apoyo para la creación de una CESAL, una creencia generalizada de su viabilidad y una clara lista de sus potenciales ventajas, es extremadamente importante ser concientes de sus riesgos potenciales. Cuando se les pidió a los encuestados calificar el balance entre ventajas y desventajas, 91% indicó que existen más ventajas que desventajas en el desarrollo de una CESAL. Este es un resultado muy alentador e importante para un futuro apoyo a la creación de la comunidad en educación superior para Latinoamérica.

Es interesante notar las diferencias de opinión entre los tres grupos de encuestados con respecto a las ventajas y desventajas de la CESAL. 100% de todas las ONG's y organismos gubernamentales, 93% de los miembros de las facultades y 88% de los rectores de las IES creen que las ventajas superan las desventajas. Estos son resultados

muy positivos, sin embargo un pequeño número de rectores tienen sus dudas. (Ver la Gráfica 2.5 del Apéndice A).

Una creciente cooperación interregional es otro aspecto del desarrollo un fuerte sentido de identidad regional ya que todos los grupos de encuestados señalan que las dos regiones preferidas en el mundo para la cooperación son Norteamérica y Europa, siendo ésta última catalogada ligeramente por arriba de Norteamérica. (Ver la Gráfica 2.6 en el Apéndice A).

5. Creando un Espacio Común en Educación Superior entre América Latina y Europa (ALCUE)

En junio de 1999 se firmó un acuerdo entre los Jefes de Estado de algunos países Europeos y de América Latina y el Caribe seleccionados, con la meta principal de incrementar la cooperación entre Europa y América Latina y el Caribe (ALC). A partir de ese momento, se han iniciado diversos proyectos y ha habido un apoyo creciente para la creación de un espacio común en educación superior entre la ALC y Europa (ALCUE). Este desarrollo es de creciente importancia para América Latina y tiene implicaciones de muy largo alcance. Por lo mismo, se solicitaron las opiniones de diversos “actores” educativos mediante múltiples preguntas de los cuestionarios en lo relativo a crear un espacio común en educación superior entre las dos regiones.

Los resultados de la encuesta indican que existe un fuerte apoyo para desarrollar el ALCUE, en razón de que 40% de los encuestados creen que es extremadamente importante desarrollar un espacio de este tipo, mientras que otro 53% indicó que es sólo importante. Más IES que ONGs y Organismos gubernamentales lo consideraron muy importante. En total, 93% de los encuestados apoyan la idea de la ALCUE. Este es un mensaje fuerte y claro de apoyo. (Ver los gráficos 3.1 en los Apéndices A y B).

Se les pidió a los encuestados enumerar los cinco beneficios más grandes de la ALCUE de una lista de siete de ellos. Se detallan a continuación:

1. Más oportunidades de investigación conjunta
2. Creciente movilidad para el estudiantado
3. Mayor movilidad para los profesores e investigadores

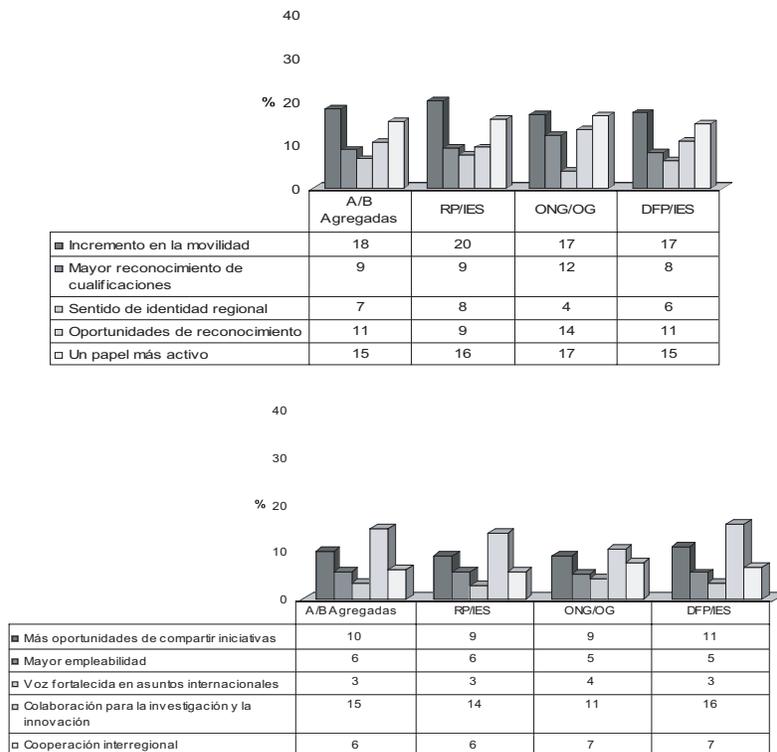
4. Mejora en la calidad de los planes y programas de estudio
5. Mayores financiamientos para las iniciativas académicas

Es importante subrayar que no existe una diferencia significativa en la calificación de los posibles beneficios entre los presidentes, ONGs/organismos gubernamentales y miembros de facultad. Este consenso entre los tres grupos constituye otro signo positivo y siembra el camino para la puesta en marcha de acciones concretas. (Ver la Gráfica 5.1).

Adicionalmente a estos posibles beneficios, también existen sus consecuentes riesgos potenciales. Los cinco riesgos clave de la ALCUE son los siguientes:

1. Fuga de cerebros a Europa
2. Imitar políticas y prácticas europeas, en lugar de adaptarlas
3. La europeización de los planes y programas de estudio
4. Menos colaboración con otras regiones del mundo
5. Menos cooperación entre las IES dentro de América Latina

Gráfica 2.3. Ventajas de una colaboración regional y desarrollo de una CESAL



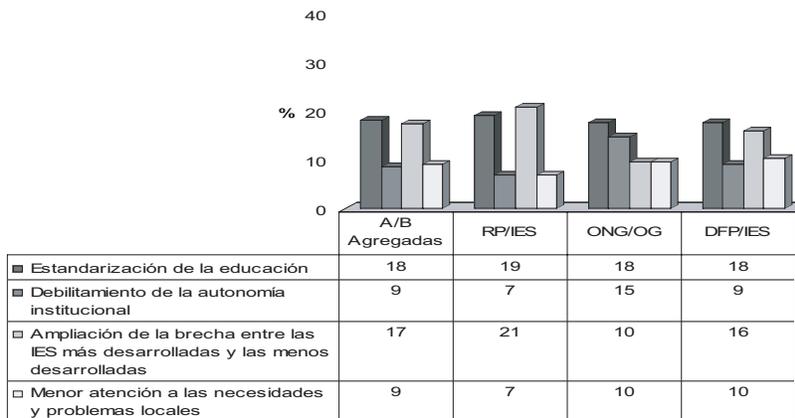
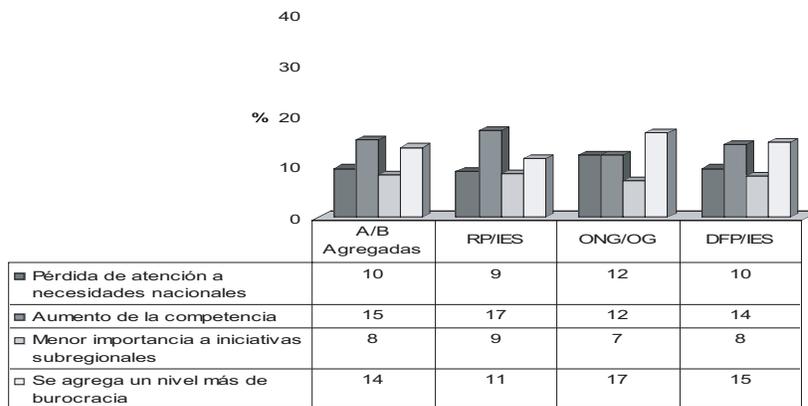
n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 5.1

Las ONG's y los OG's califican los riesgos relacionados con "la menor cooperación con otras regiones del mundo" más alto que las IES, mientras que "la pérdida de identidad" es calificada más alta por las IES que las ONG's y los OG's. Estas diferencias se ilustran en la Figura 5.2 y merecen futura atención.

El balance que se percibe entre los beneficios y los riesgos es una información importante. Los encuestados se mostraron muy positivos pues 88% de ellos creen que los beneficios del ALCUE superan los riesgos potenciales del espacio.

Gráfica 2.4. Desventajas de la CESAL



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 5.2

6. Estableciendo un Sistema Regional de Créditos Académicos para América Latina (SICA)

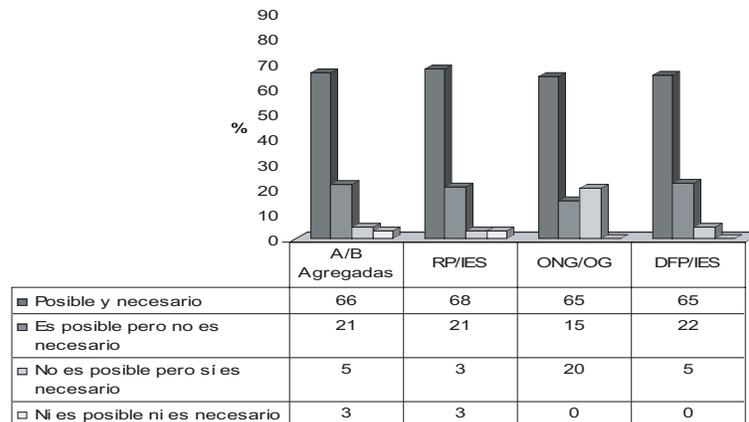
Un elemento fundamental del establecimiento de una comunidad de educación superior en América Latina (CE-SAL), así como para la creación de un Espacio Común en Educación Superior entre Europa y América Latina y el Caribe (ALCUE) es un sistema de créditos académicos común o al menos compatible a ambas regiones. Por lo anterior, la encuesta incluyó algunas preguntas sobre la necesidad de un sistema de créditos en América Latina y la importancia de su compatibilidad con el Sistema de Transferencia de Créditos Europeo (ECTS). Se les preguntó, por tanto, a los directores de programas académicos de las IES adicionalmente sobre algunas cuestiones relativas a si sus instituciones contaban ya con un sistema de créditos, y de ser así, en lo relativo a cómo calculaban los créditos y con qué mecanismos reguladores contaban para monitorearlos.

Existe un fuerte apoyo en América Latina a favor del desarrollo de un sistema de créditos, en virtud de que 66% de los encuestados indicaron que es tanto necesario

como posible. Adicionalmente, 5% creen que es necesario desarrollar un sistema, pero no es posible hacerlo; mientras que otro 21% no cree que es necesario, pero sí posible de desarrollar. En este caso es interesante notar que, los organismos gubernamentales y ONG's que las IES son pesimistas en cuanto a las posibilidades de su desarrollo, si bien lo consideran necesario.

A los encuestados se les preguntó sobre el tipo de sistema de créditos utilizado en general en su institución -la carga académica del estudiantado o el número de horas frente a pizarrón-. La Figura 6.2 muestra que los tres tipos de encuestados respondieron de muy diversa manera, indicando que existen interpretaciones muy diferentes a esta interrogante. Fueron más los miembros de facultades (52%), que las ONG's y OG's (40%) o los rectores (37%) quienes mencionaron la utilización de un sistema basado en la carga de trabajo. Esta discrepancia entre las respuestas de los miembros de facultades y los rectores merece una investigación posterior, ya que podría estar indicando interpretaciones divergentes dentro de una misma institución, o al menos entre la administración y los miembros de facultades. Asimismo existe una diferencia similar en las respuestas sobre el uso de las horas

Gráfica 5.1. Posibilidad de establecer un sistema de créditos en AL



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 6.1

frente a pizarrón, ya que 46% de los rectores, 34% de los miembros de facultades y 30% de las ONG's/OC's contestaron que el número de horas de enseñanza por materia es la base de su sistema de créditos. La respuesta: “no existe un sistema de créditos utilizado en nuestro sistema de educación superior” fue seleccionado por 11% de los rectores, 30% de las ONG's/OC's y 9% de los miembros de las facultades. Esta discrepancia también merece una investigación a futuro y está siendo considerada dentro del Proyecto 6x4 UEALC.

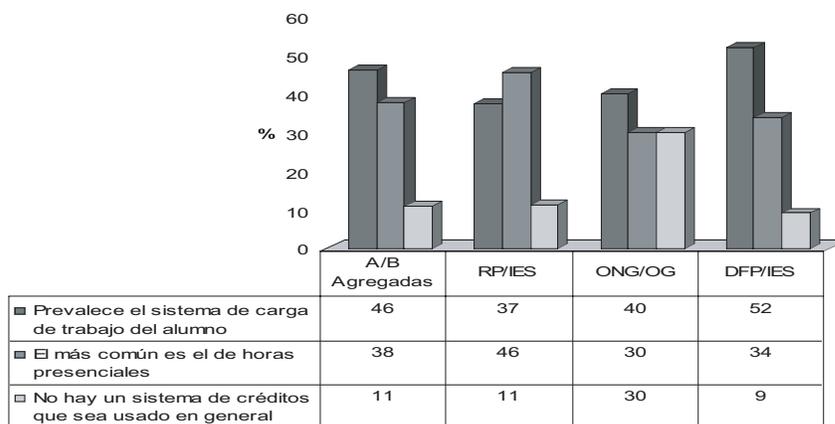
Hay un amplio apoyo (83%) a favor de desarrollar un sistema de créditos académicos en Latino América (SICA), compatible con el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), pues 24% de los encuestados lo señalaron como esencial, mientras que un 59% lo consideran “una buena idea”. Cabe notar que 15% de los encuestados no sabían de la existencia del ECTS y, por lo mismo, no pudieron opinar. (Ver la Gráfica 5.3 en el Apéndice A).

A los directores de facultad, jefes de departamento o directores de programas se les solicitó contestar preguntas adicionales en el sentido de si opera y cómo opera el sistema de créditos académicos en su facultad, departa-

tamento o programa. (Ver las gráficas 11.1 a la 11.9 en el Apéndice C). Fue alentador encontrar que un 88% de los encuestados reportó el uso de un sistema de créditos académicos en su departamento/facultad/programa. El 63% indicó que el sistema se basa en “horas frente a pizarrón”, 56% que está basado en la carga curricular, 37% en años o semestres de estudio, y 30% en el número de materias. Estos resultados indican que las horas frente a pizarrón es la base más común, pero en muchos casos en las IES se utiliza más de un sistema. En cuanto a la regulación del sistema de créditos, se reportó que se lleva a cabo principalmente a nivel institucional (67%); menos a nivel nacional (20%) y 0% a nivel regional.

Se hicieron varias preguntas con relación a las políticas que determinan los grados en el nivel de licenciatura o pregrado. Los encuestados indicaron que para niveles de este nivel educativo los lineamientos son determinados principalmente a nivel nacional (82%), en menor número respondieron que a nivel institucional (73%) y muy pocos a nivel regional (19%). Para el caso de los perfiles de posgrado, existe mayor influencia a nivel institucional (78%) que a nivel nacional (53%) y a nivel regional (16%). En muchos casos incluso se indica más de un nivel.

Gráfica 5.2. Cálculo de créditos académicos en cada país



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 6.2

También se les preguntó a los encuestados sobre qué tipo de información adicional explicativa acerca del título es proporcionado en los documentos oficiales que acreditan al estudiante. La lista que se presenta a continuación muestra el tipo de información proporcionada y el porcentaje de encuestados que respondieron en cada caso.

- el promedio académico 47%
- las calificaciones obtenidas en cada curso o materia 45%
- el número de créditos académicos obtenidos 44%
- el número de cursos o materias tomadas 31%
- el tipo o área de los cursos tomados 27%
- el nivel de las materias o cursos tomados 18%
- el tipo de competencias adquiridas con esos cursos 7%

Estos resultados indican que puede ser difícil obtener información comparable de una institución a otra y por lo mismo es un reto el poder contar con el reconocimiento de los estudios para la movilidad, con propósitos de continuar con otros estudios o de empleo. Este hallazgo muestra la necesidad de generar documentos de amplio uso regional que proporcionen información común sobre las cualificaciones obtenidas de las IES reconocidas. El proyecto 6x4 UEALC está trabajando en elaborar un “Complemento al Título” (CAT) que es semejante al Suplemento Europeo al Título, pero adaptado especialmente a las condiciones y necesidades de América Latina.

La gran mayoría de los encuestados (94%) reconocen los cursos terminados en otras instituciones de educación superior lo que es un prerrequisito importante para la creciente movilidad y para un sistema de créditos. Casi la mitad (56%) utilizaron el número de créditos asignados por la otra institución, sin hacerle ningún cambio; mientras que un 45% convirtió los créditos otorgados a su propio sistema o indicaron que requerían de mayor información por parte de la IES para determinar equivalencias.

Es de subrayar que solo un 31% de los encuestados reportaron que su programa, facultad o departamento reconocían resultados de aprendizaje autodidacta o independiente. Ello indica que existe un amplio margen de mejora en esta área de equivalencias y que pasará mucho tiempo antes de que este tipo de conocimientos formen parte de un sistema regional de créditos académicos.

7. Prioridades para la movilidad académica en América Latina y con Europa

La movilidad académica está aumentando en capacidad y tamaño en distintas regiones del mundo. América Latina no es una excepción a esta tendencia, aunque el crecimiento pudiera ser más conservador que en otras latitudes. Al respecto, se les preguntó a los encuestados sobre la naturaleza y la dirección de los cambios nacionales e institucionales en material de movilidad.

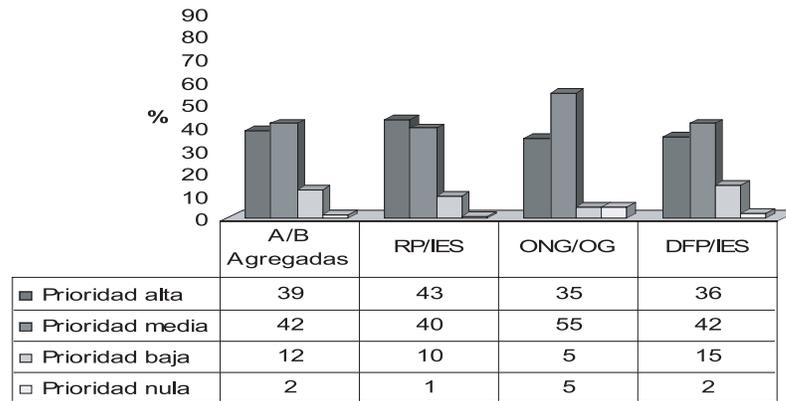
Ha habido un incremento moderado en cuanto al número de estudiantes de intercambio (extranjeros), ya que más de la mitad de los encuestados (55%) señalaron que este tipo de intercambio aumentó durante los últimos cinco años. 12% indicó que no han habido cambios en este sentido, mientras que 27% reportó un decrecimiento en el número de estudiantes de intercambio extranjero.

La situación es dramáticamente diferente en cuanto a la situación de estudiantes locales que estudian en el extranjero. El 70% de los encuestados reporta un aumento en el número de estudiantes que estudian en el extranjero; 10% indican que no ha habido cambio y 16% cree que el número ha caído. (Ver las gráficas 8.1 y 8.2 en los apéndices A y B). De esta encuesta no se obtiene información respecto del nivel de estudios, el campo profesional o el país de destino de los estudiantes, pero este tipo de información es importante para monitorear el aumento y el crecimiento en la complejidad de la movilidad académica intra e interregional.

Con respecto a la movilidad en América Latina, es interesante notar que los encuestados les otorgaron mayor prioridad al profesorado (94%), los estudiantes de posgrado (93%) y, finalmente, a los estudiantes universitarios de licenciatura o pregrado (81%). Es sorprendente también que las ONG's y OG's le dieron mayor prioridad a la movilidad que los encuestados de las IES.

En suma, existe un amplio apoyo a la movilidad de estudiantes y profesores entre América Latina y Europa, pero en general es menor que el apoyo a la movilidad interna en la región latinoamericana. El 79% de los encuestados indican un nivel de prioridad alto o medio a la movilidad de los estudiantes de licenciatura o pregrado hacia Europa, en comparación con un mayor porcentaje que se lo asigna a los estudiantes de posgrado (92%) y a los profesores (91%). (Ver las gráficas 8.3 y 8.4 en los Apéndices A y B).

Gráfica 8.3.a. Prioridad que debería otorgarse a la movilidad est/prof en AL – Licenciatura



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 7.1

8. Progresos en materia de reconocimiento de grados y equivalencias

El reconocimiento de grados (por grado se entiende el reconocimiento -tal como diploma, certificado, título- otorgado por completar exitosamente un programa académico) es un asunto de importancia creciente en razón de la también creciente movilidad discutida en el capítulo anterior y de la mayor cooperación intra e interregional del sector educativo. Nuevos tipos de proveedores académicos (organismos sociales o compañías comerciales), nuevos métodos de enseñanza (educación a distancia, franquicias, campus satélite) y nuevos tipos de evaluación y calificación traen consigo nuevos retos a la práctica de reconocer grados y equivalencias. La encuesta abordó este asunto al incluir preguntas tanto específicas como indirectas sobre el reconocimiento de grados y equivalencias. En general, parece haber un interés que va de medio a bajo acerca de los cambios y retos relacionados con el reconocimiento de calificaciones extranjeras. Sin embargo, es posible que debido al trabajo que se está llevando a cabo para la actualización de la

Convención para el reconocimiento de calificaciones de la UNESCO en América Latina sea mayor la atención sobre este tema.

Los resultados de la encuesta muestran que la mayoría de los encuestados encontraron un alto grado de inconsistencias en cuanto a qué tan fácil es el reconocimiento de grados y títulos en su país para trabajar o continuar los estudios. Es revelador, no obstante, que un 58% de los encuestados reportaron que las IES en su país tienen la capacidad de evaluar grados y equivalencias y un 76% indicaron que existen procedimientos a nivel nacional para reconocer equivalencias o grados extranjeros con objeto de continuar con otros estudios. Si la capacidad está presente en el país en cuestión, el reto aparentemente reside en la consistencia, actualidad y credibilidad de la información y prácticas en este sentido. El reconocimiento de calificaciones es de suma importancia para emprender estudios posteriores e incursionar en el mercado laboral. Menos de un 30% de los encuestados indicaron que los empleadores (25%) y grupos de profesionistas (28%) tienen la información necesaria para evaluar y calificar los títulos y grados con

objetos de empleo. Esto puede plantear obstáculos muy significativos para los recién graduados en términos de empleo en países latinoamericanos.

Existe un dato alentador, un muy alto grado de encuestados indican que es importante o muy importante tener mecanismos a nivel nacional (93%) y regional (91%) para evaluar y reconocer títulos y grados extranjeros. El establecimiento y mejoramiento de sistemas nacionales y regionales que reconozcan los grados se constituye así como un elemento prioritario y de interés público. (Ver las gráficas 9.1 a 9.4 en los Apéndices A y B para mayores detalles).

9. Uso y evaluación de resultados de aprendizaje y de competencias

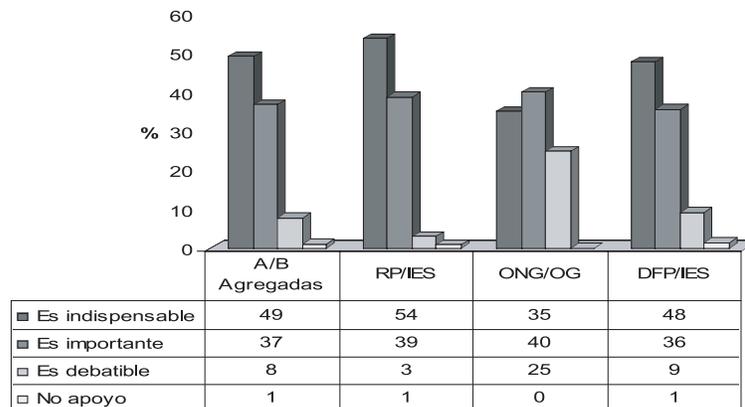
A lo largo del mundo, particularmente en Europa, América del Norte y Asia, existe un creciente interés en el uso de los resultados de aprendizaje y las competencias como la base para el diseño, impartición y evaluación de programas de enseñanza/aprendizaje. Existe un número importante de iniciativas, así como un nuevo grado de interés en utilizar

el enfoque de los resultados de aprendizaje en los sistemas de educación superior en América Latina. Por lo mismo se incluyeron en los cuestionarios una serie de preguntas sobre este tema.

En términos generales, los resultados muestran un alto grado de apoyo en el uso del enfoque de resultados de aprendizaje en las IES en América Latina. La Figura 9.1 muestra que los rectores de las IES (93%) apoyan más la utilización de estos instrumentos que las ONG's/OC's (75%) y los miembros de facultades (84%). Aún cuando estos últimos muestran el menor nivel de interés, es muy alentador notar que un 80% apoyan estos mecanismos, representando una masa crítica de apoyo necesaria para iniciar cambios a nivel institucional. Debe subrayarse que estas conclusiones están relacionadas con el nivel de interés en el enfoque de resultados de aprendizaje y no con su grado de implementación en las instituciones.

En general, los resultados de la encuesta muestran una situación altamente favorable para el uso de competencias. Los encuestados indican que las competencias pueden ser aplicadas a cualquier nivel de diplomas/grados (78%), a todas las profesiones/disciplinas (77%) y al conocimiento a lo largo de la vida (82%). Adicionalmente,

Gráfica 4.1. Uso del enfoque basado en resultados del aprendizaje



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 9.1

la mayoría de los encuestados cree que las competencias pueden apoyar el aseguramiento de calidad (85%), mejorar la evaluación de los resultados de aprendizaje (83%) y mejorar la comunicación de los resultados de aprendizaje a los empleadores y a la sociedad en general (79%).

Sin embargo, existe un menor nivel de acuerdo entre los encuestados (53%) respecto de la expresión de las competencias en términos de créditos académicos. Esto indica que existen diversos retos actitudinales y de implementación. Por otro lado, 88% de los encuestados cree que las competencias pueden ser usadas en los perfiles de egreso de graduados. De hecho, hay un alto grado de aprobación (88%) entre los tres grupos de encuestados en términos de la urgencia o conveniencia de expresar los perfiles de egreso en términos de competencias. (Ver las gráficas 4.2 y 4.3 de los Apéndices A y B).

Las preguntas de los cuestionarios dirigidas a los directores o coordinadores de facultades, programas y departamentos se enfocaron en el uso actual de las competencias en los perfiles de egreso. Como puede verse en la Figura 9.2, los encuestados reportan que los tres factores usados más frecuentemente para expresar un perfil de egreso para un grado de licenciatura o pregrado son: 1)

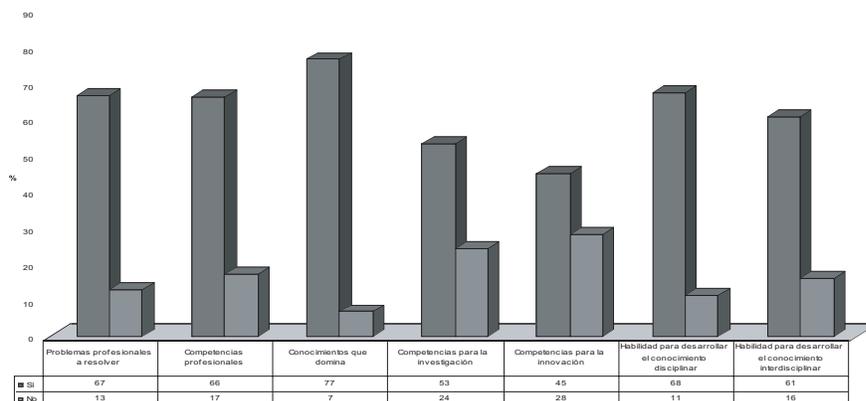
conocimiento, 2) habilidad para desarrollar nuevos conocimiento en la disciplina, y 3) resolución de problemas de la profesión. Es interesante notar que los dos factores que se usan menos frecuentemente para los perfiles son las competencias de investigación e innovación.

Los resultados sobre cómo la información incluida en los perfiles de licenciatura o pregrado puede ser utilizada para propósitos específicos, indica lo siguiente:

- reconocimiento nacional por parte de otras IES para continuación de estudios. (86%);
- reconocimiento por parte de empleadores nacionales para la práctica profesional (79%);
- reconocimiento internacional por parte de otras IES para continuación de estudios. (65%);
- reconocimiento por parte de empleadores en otros países para la práctica profesional (55%).

Es muy ilustrativo comparar estos hallazgos con otros resultados de la sección anterior en cuanto al reconocimiento de títulos y grados. Los encuestados indican que menos del 30% de los empleadores y grupos de profesionistas tienen la información y capacidad necesaria para reconocer credenciales académicas extranjeras. Por

Gráfica 13.1. Elementos que expresan el perfil de egreso del programa de licenciatura



N= 219 DFP/IES

Figura 9.2

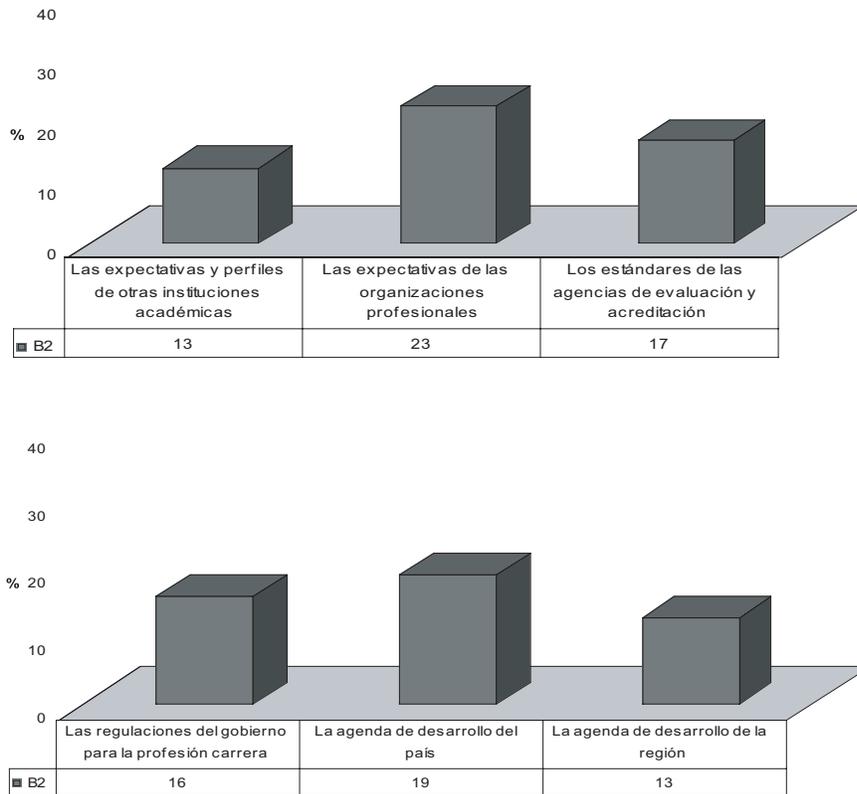
lo mismo, aunque la mayoría de los directores de programas académicos dicen que proporcionan suficiente información en los perfiles de licenciatura o pregrado para ser utilizada por los empleadores potenciales, la verdad es que existe la percepción de que la mayoría de los empleadores no pueden o no quieren usarla.

En respuesta a la pregunta concerniente al reconocimiento de un título de licenciatura o pregrado para la práctica profesional, 88% de los encuestados indican que los títulos son reconocidos en términos legales para la práctica profesional en sus países, 54% por otros países en América Latina y 41% en países fuera de esta región.

Estos resultados sustentan la necesidad de una creciente atención al muy espinoso y difícil asunto del reconocimiento de títulos y grados tanto a nivel nacional como internacional para la continuación de estudios y la práctica profesional.

El desarrollo de un perfil de graduado es igualmente importante. Se les pidió a los directores de facultades, departamentos y programas identificar los tres factores claves considerados cuando se define un perfil de egreso. La Figura 9.3 muestra que los tres factores más importantes son: 1) las expectativas de las organizaciones profesionales, 2) las prioridades nacionales para el desarrollo, y 3) los

Gráfica 13.3. Elementos para definir el perfil de egreso



N= 219 DFP/IES

Figura 9.3

estándares de las agencias de evaluación y acreditación. La naturaleza de estos factores demuestra la importancia de desarrollar un perfil de egreso en estrecha asociación con las necesidades y expectativas de la sociedad, y de los grupos profesionales y de acreditación.

Los elementos del trabajo del estudiante a nivel Posgrado que se utilizan comúnmente para las evaluaciones de estudiantes son:

- evidencia de las competencias requeridas (52%)
- resolución de problemas y situaciones de la profesión (48%)
- portafolio de trabajo (45%)
- práctica profesional supervisada (40%)
- un examen general de conocimientos (33%)

Una vez más, estos factores muestran una fuerte orientación hacia la evaluación basada en competencias y en problemas y prácticas profesionales. Vale la pena, por tanto, notar que los encuestados provienen de seis carreras profesionales distintas que incluyen Historia, Matemáticas, Administración, Ingeniería eléctrica, Química y Medicina, las cuales influyen naturalmente en los resultados, pero que a la vez permiten cierto grado de generalización de los hallazgos. (Para mayores detalles ver las gráficas 13.1 a 13.5 en el Apéndice C para mayores detalles).

10. Evaluación y aseguramiento de la calidad

Uno de los asuntos en materia de educación superior que más atención ha recibido y que se ha venido transformando durante los últimos cinco años es el de las estrategias para la evaluación y aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior. Una de las reformas ha sido el gradual pero notable cambio de la evaluación basada en los insumos a la evaluación basada en resultados. Esto ha incrementado la atención y el debate acerca del uso de los resultados de aprendizaje en la evaluación de estudiantes y programas en lo general y la evaluación de las competencias del estudiante en lo particular. A los encuestados se les hicieron diversas preguntas relacionadas al uso de competencias en la evaluación del desempeño de los estudiantes y en el diseño de sistemas internos y externos de evaluación de

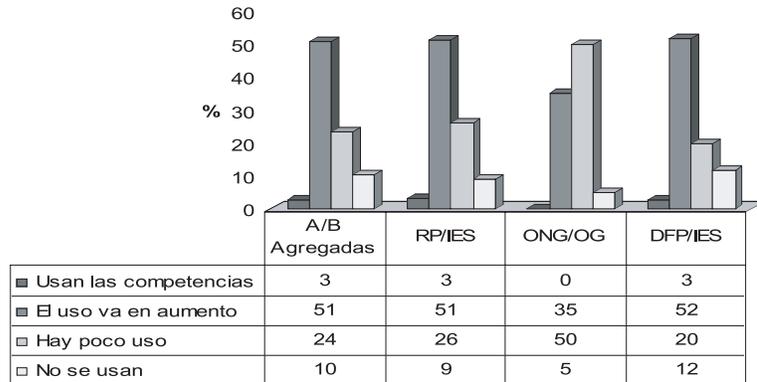
programas utilizados en su país y, más específicamente, en su institución.

Es interesante notar que no hay un acuerdo general en la dirección en la que se han dado los cambios, en los últimos cinco años, en el aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior, a nivel nacional o de sistema. Un 13% de los encuestados reportaron un incremento en la orientación hacia los resultados del aprendizaje; otro 10% indicó que ha habido mayor énfasis en los insumos o en los objetivos de la enseñanza; mientras que el 18% reportó que se le ha dado más atención al proceso mismo del aprendizaje. De hecho, casi una mitad (46%) de los encuestados indicó que se han utilizado combinaciones de insumos, procesos y resultados en los sistemas de aseguramiento de calidad en sus países. Esto es clara evidencia del periodo de transición en curso en la naturaleza de la evaluación y del aseguramiento de la calidad de los programas académicos. Cuando se les preguntó sobre el uso de las competencias de los estudiantes en programas de evaluación, se reportó un uso muy limitado. En la Figura 10.1 es de destacar que los rectores (51%) y los miembros de facultades (52%) fueron mucho más positivos acerca del interés y el uso creciente de competencias que las ONG's y GO's (35%). Pero en general, la mayoría de los encuestados indicaron que se presta poca atención a las competencias en los procesos de aseguramiento de la calidad de los programas académicos. Sólo 16% reportó que muchas instituciones en su país usan competencias de esta forma; 46% dicen que algunas instituciones lo hacen y otro 28% dice que pocas lo hacen. La opinión general sobre la evaluación de programas tiende a mostrar un interés acerca del uso de las competencias, pero de forma limitada. (Ver las gráficas 6.1 a 6.3 en el Apéndice A).

De nuevo, es fascinante observar las opiniones que tienen los jefes de departamentos de los sistemas de evaluación internos y externos de programas académicos. A diferencia de los presidentes y de ONG's/GO's, los directores de programas le dan igual importancia al uso de insumos, procesos y resultados de aprendizaje en la evaluación interna de sus programas académicos, como se muestra en la Figura 10.2.

Se les pidió a los encuestados calificar el uso y metas de las evaluaciones externas aplicadas a sus programas académicos. El porcentaje de encuestados que identificó cada opción como la meta más importante de

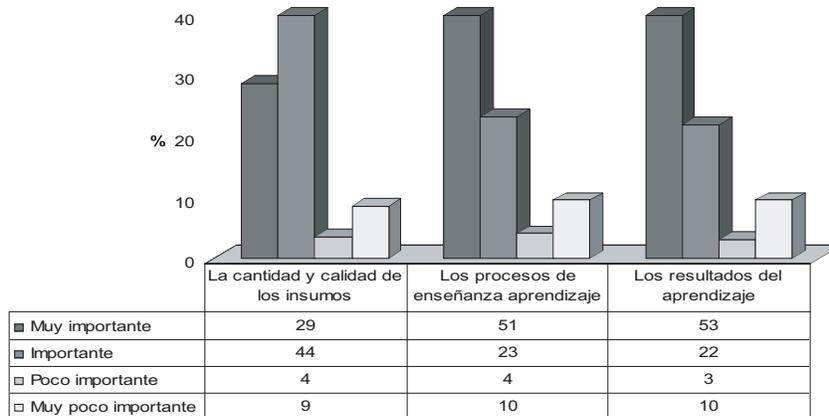
Gráfica 6.2. Uso de la evaluación de competencias para medir el desempeño de los alumnos



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 10.1

Gráfica 12.1. Importancia de los factores en la evaluación interna



N= 219 DFP/IES

Figura 10.2

las evaluaciones externas practicadas a sus programas académicos fueron los siguientes:

- aseguramiento de calidad y mejora en los programas/instituciones (32%)
- acreditación (27%)
- reputación de la institución a nivel institucional, regional e internacional (16%)
- acuerdos académicos internacionales (11%)
- obtención de recursos (7%)
- rendición de cuentas (6%)

Esto confirma el hecho de que las evaluaciones externas de programas, aunque están en un proceso de cambio, continúan siendo utilizadas primordialmente para alcanzar mejoras en la función principal de las IES, esto es en, los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante lo anterior, es interesante observar que los propósitos secundarios se relacionan cada vez más a los procesos de acreditación y reputación académica, que a aquéllos de obtención de recursos o de rendición de cuentas.

Dado el creciente interés y acciones tomadas en torno a la movilidad de estudiantes, era también importante preguntar en la encuesta sobre la acreditación de cursos tomados en otras instituciones. Para que se reconocieran los cursos completados en otra institución académica, alrededor de la mitad (53%) de los encuestados respondieron que era necesario que el programa de la institución en cuestión debía estar acreditado, 45% indicó que se requería información adicional sobre el proceso de acreditación de la otra institución y 32% señaló que se requería la información de la agencia acreditadora que completó la evaluación. (Ver la Gráfica 12.3 del Apéndice C). Esto demuestra la creciente importancia de la acreditación de instituciones y programas académicos para alcanzar el reconocimiento de cualquier curso completado. Este hallazgo también sustenta la conclusión discutida previamente en la tercera sección, la cual indica que el factor más importante para mejorar la educación superior a nivel regional es el mutuo reconocimiento de esquemas y prácticas de aseguramiento de la calidad.

Finalmente, se les preguntó a los encuestados al respecto de los prerrequisitos más importantes para que un programa académico sea reconocido con fines de práctica profesional. Los resultados indican que las

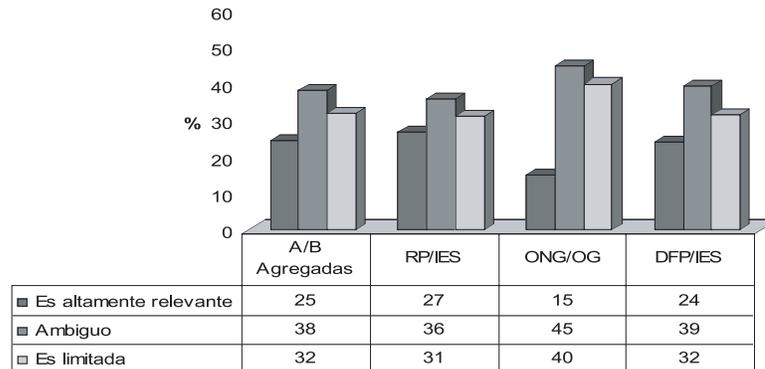
licencias gubernamentales (59%) constituyen el factor más importante para la acreditación académica, seguido de la acreditación académica de la institución que otorga el grado (41%), el reconocimiento por parte de una organización nacional de profesionistas (40%) y, en algunos casos, de ningún requisito (11%) -esto es, que la calificación por parte de la IES es suficiente. (Ver la Gráfica 12.5 del Apéndice C).

11. La relevancia de la investigación universitaria en las tendencias sociales

En este mundo globalizado, la producción y distribución de conocimiento es de suma importancia para la mejora social. Este argumento tiene implicaciones mayúsculas para el papel y naturaleza de la investigación universitaria. Existe un claro movimiento dirigido a asegurar que la investigación universitaria sea más relevante y aplicable a la satisfacción de las necesidades de la sociedad, con el objeto de contribuir al crecimiento social, cultural, económico, científico y tecnológico. La encuesta incluye diversas preguntas relativas al tema de la relevancia de la investigación de la educación superior para las necesidades sociales y, fundamentalmente, sobre cuáles estrategias son las más apropiadas para preparar mejor a los egresados universitarios para la investigación y la innovación para la economía del conocimiento de hoy.

Hay opiniones diversas entre los encuestados con respecto a la relevancia de la investigación a nivel de educación superior para las distintas necesidades sociales. Sólo un 25% de los encuestados cree que es altamente relevante y respetada con la sociedad; 38% indicó que la sociedad tiene reacciones variadas sobre la relación entre la investigación y los requerimientos sociales y 32% afirmó que la relevancia es mínima o limitada. Vale la pena observar la Figura 11.1, la cual refleja que sólo 15% de las ONG's/GO's creen que la investigación universitaria es relevante a las necesidades sociales, comparado con un 27% de rectores y 24% de los miembros de facultad. Claramente, aquéllos fuera de las IES le otorgan menos relevancia que el personal dentro de las instituciones. Otra encuesta está ya en proceso de recabar información similar dentro del sector privado y se anticipa que las respuestas a este cuestionario serán similares a las recabadas en organismos

Gráfica 7.1. Relevancia de la investigación en las IES para la sociedad



n= 373 A/B agregadas, 134 RP/IES, 20 ONG/OG y 219 DFP/IES

Figura 11.1

gubernamentales y no gubernamentales. Estos resultados constituyen un reto fundamental para las universidades para orientar más su investigación hacia las necesidades y asuntos de interés de la sociedad en su conjunto.

La capacitación de investigadores y graduados universitarios es una de las muchas estrategias posibles encaminadas a vincular las actividades de investigación universitaria con las necesidades de la sociedad. En este sentido, se les preguntó a los encuestados sus opiniones sobre la colaboración entre universidades y los sectores público y privado para la formación de investigadores y no parece haber una estrecha relación de trabajo colaborativo entre ellos. Solo 20% respondieron que existe una estrecha relación. Casi la mitad de los encuestados (54%) indicaron que existían pocas IES con una relación explícita y estrecha, mientras que un 21% dijo que en general no existe relación alguna. Estos resultados constituyen un claro mensaje para las universidades, agencias de financiamiento y al sector privado respecto al bajo nivel de cooperación existente y exigen buscar las formas o mecanismos para ampliar y extender la cooperación entre universidades y los sectores público y privado en la preparación de graduados universitarios comprometidos con

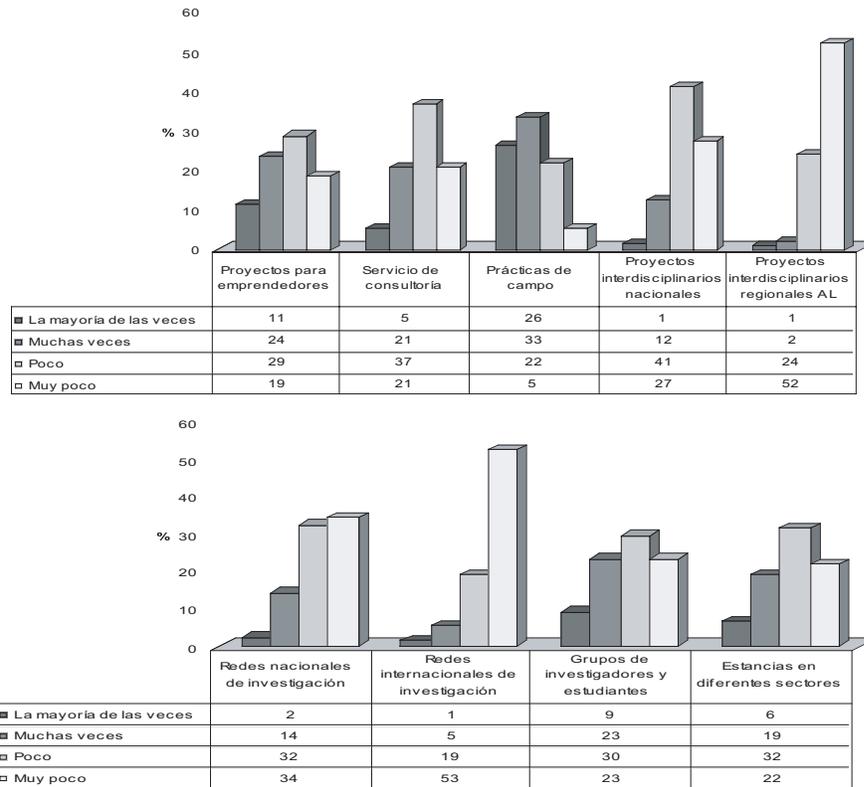
la investigación e innovación requeridas por la sociedad.

Se les pidió a los responsables de los programas académicos calificar las formas más importantes de colaboración con los sectores público y privado para la enseñanza, con la finalidad de mejorar la formación de los estudiantes de licenciatura o pregrado para la innovación y la investigación. La Figura 11.2 muestra que los cinco factores más importantes son:

1. trabajo de campo con organizaciones públicas y privadas
2. proyectos con emprendedores en los campos de la profesión
3. grupos de trabajo con investigadores y estudiantes de distintos niveles académicos
4. servicios de consultoría de compañías privadas y organizaciones sociales
5. internados o pasantías

Se planteó también una pregunta semejante a la anterior relativa a la capacitación e instrucción de estudiantes de postgrado para la innovación y la investigación. La Figura 11.3 muestra que los cinco factores más importantes en orden de prioridad son los siguientes:

Gráfica 14.3. Participación de estudiantes de licenciatura en experiencias de innovación e investigación



N= 219 DFP/IES

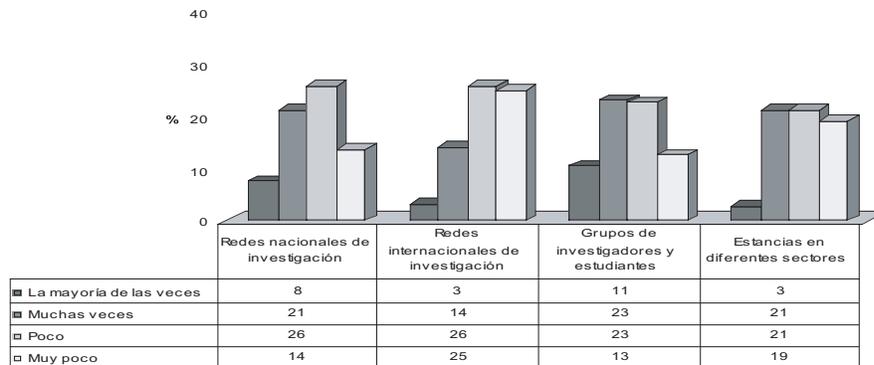
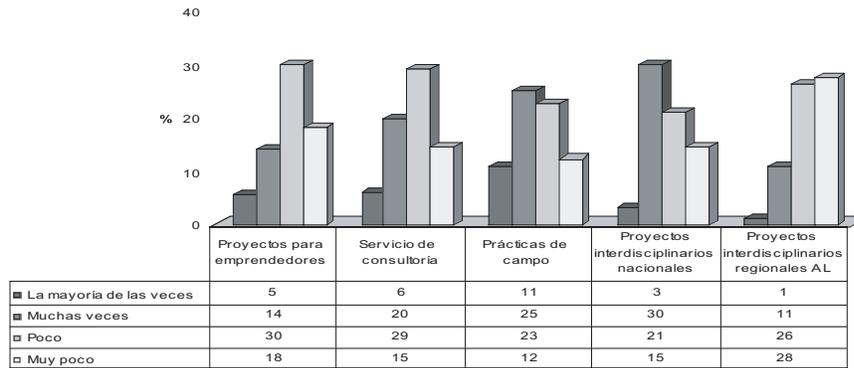
Figura 11.2

1. trabajo de campo con organizaciones públicas y privadas
2. grupos de trabajo con investigadores y estudiantes de distintos niveles académicos
3. proyectos nacionales interdisciplinarios
4. redes de investigación nacionales
5. servicios de consultoría de compañías privadas y organizaciones sociales

gación universitaria y los requerimientos de la sociedad y también provee información respecto de las estrategias que servirían para mejorar la preparación de los estudiantes en la investigación e innovación mediante la colaboración con organizaciones y redes externas. El primer paso para mejorar esta situación e implementar las estrategias es hacer de la investigación universitaria un asunto prioritario en los niveles regional, nacional e institucional. A la fecha no parece haber una masa crítica suficiente para comenzar a realizar algunos de estos cambios.

Los resultados de la encuesta arrojan evidencia en el sentido de que en general es ausente la relación entre la investi-

Gráfica 14.4. Participación de estudiantes de posgrado en experiencias de innovación e investigación



N= 219 DFP/IES

Figura 11.3

12. El estatus de aprendizaje a lo largo de la vida

Los valores y beneficios del aprendizaje a lo largo de la vida están siendo cada vez más entendidos y aprovechados. Esto tiene implicaciones importantes para el papel de la educación superior y en la colaboración con empleadores y organizaciones sociales. Es cada vez más importante promover oportunidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, y, en segundo lugar, encontrar me-

jores mecanismos para reconocer y acreditar logros de este aprendizaje. Por lo anterior, se incluyeron algunas preguntas sobre estos dos asuntos, ya que tienen implicaciones en los temas de las competencias de los estudiantes y el reconocimiento de títulos y grados.

Aproximadamente 63% de los encuestados indicaron que existe una limitada o muy escasa participación de las IES con asociaciones de profesionistas y empleadores en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida en su país. Actualmente, este es

claramente un asunto de baja prioridad. Hay reacciones encontradas entre los encuestados con respecto a si programas de educación continua están respondiendo a las necesidades cambiantes en la sociedad. El 51% dijo que existe suficiente respuesta, mientras que 38% señaló que existe muy poca respuesta. En términos generales, los encuestados reportaron un progreso muy limitado hacia el reconocimiento y acreditación de aprendizajes a lo largo de la vida para ingresar a cursos o programas académicos. Estos resultados reflejan una situación poco alentadora en América Latina para apoyar, reconocer y acreditar el aprendizaje y los logros obtenidos a través de actividades formales e informales externas a las instituciones de educación superior.

13. Mensajes clave

La serie completa de tablas y gráficas de los Apéndices A, B y C, así como el análisis de los resultados presentados anteriormente, proveen una amplia y rica base de datos de información. El objetivo de esta sección es proveer de un resumen sucinto de los hallazgos y resultados más importantes, así como presentarlos en la forma de mensajes claves dirigidos a los principales actores relacionados con la educación superior en América Latina.

Calidad

- Ha habido una mejora moderada en la calidad de la educación superior en América Latina durante los últimos cinco años.
- Los tres factores más importantes que pudieran mejorar el sector de la educación superior a nivel regional e institucional son:

Nivel Regional:

1. El mutuo reconocimiento entre países de la acreditación nacional y de los esquemas de calidad
2. Mayor movilidad y colaboración intraregional
3. Mayor relevancia de la investigación para las necesidades y requerimientos de la sociedad

Nivel Institucional:

1. Mejores sistemas de aseguramiento de la calidad
2. Lazos más estrechos entre la enseñanza y la investigación
3. Incremento en el desarrollo de los recursos humanos

Comunidad regional de Educación Superior

- Existe un amplio apoyo a la importancia y viabilidad del establecimiento de una Comunidad de Educación Superior en América Latina (CESAL)
- Las tres ventajas y desventajas más importantes de una mayor colaboración regional son:

Ventajas:

1. Mayor movilidad de profesores/estudiantes/investigadores
2. Creciente papel de la educación superior en el desarrollo regional
3. Mayor colaboración para la investigación e innovación

Desventajas

1. La estandarización de la educación no mejoró los estándares
2. Mayor brecha entre las IES más desarrolladas y las menos desarrolladas
3. Creciente competencia, no colaboración, entre las IES

- Las ventajas de desarrollar la CESAL sobrepasan por mucho las desventajas de hacerlo.

Un Espacio Común de Educación Superior entre Europa y América Latina (ALCUE)

- Existe total apoyo a desarrollo del ALCUE.
- Los tres beneficios y riesgos más importantes de una mayor colaboración entre Europa y América Latina son:

Beneficios:

1. Mayores y significativas oportunidades para la investigación conjunta

2. Creciente movilidad para el estudiantado
3. Mayor movilidad para profesores e investigadores

Riesgos:

1. Fuga de cerebros hacia Europa
 2. Imitación de prácticas y políticas europeas en lugar de una adaptación
 3. La europeización de los planes y programas de estudio
- Los beneficios del espacio de educación superior AL-CUE sobrepasan por mucho los riesgos

Un Sistema de Créditos Académicos para América Latina (SICA)

- Existe un amplio apoyo a la necesidad y viabilidad de crear un sistema de créditos académicos regional.
- Actualmente, son más las IES que utilizan la carga de trabajo de los estudiantes, que las horas de enseñanza, para calcular los créditos académicos, pero aún existen algunas IES que no utilizan ningún sistema.
- Las IES creen en general que es una buena idea tener un sistema de créditos académicos compatible con el europeo, pero no lo ven como algo esencial.

Movilidad académica

- El intercambio de estudiantes ha aumentado durante los últimos cinco años en América Latina, tanto los estudiantes extranjeros que ingresan a las instituciones locales, como los estudiantes nacionales que van a instituciones extranjeras.
- Existe un apoyo significativo para incrementar la movilidad académica, tanto dentro de la región latinoamericana como con Europa, aunque el apoyo es mayor en el primer caso.
- La movilidad de profesores, investigadores y estudiantes de postgrado tiene mayor prioridad para los encuestados que la movilidad a nivel de pregrado o licenciatura, tanto a nivel de América Latina como con Europa.

Reconocimiento de cualificaciones (títulos, grados y diplomas)

- Muchas, aunque no todas, las IES en América Latina tienen la capacidad de reconocer y acreditar calificaciones y grados con el propósito de continuar con los estudios, y la mayoría de los países tienen un sistema para hacerlo.
- Lo contrario ocurre con los empleadores y grupos de profesionistas, quienes tienen poca o nula capacidad e información para evaluar las calificaciones y grados para el trabajo.
- Se considera muy importante contar con mecanismos nacionales y regionales para evaluar y reconocer los títulos y grados extranjeros para continuar con los estudios o para el trabajo.

Uso de resultados de aprendizaje y competencias

- En las instituciones de educación superior de América Latina hay un amplio apoyo para el uso de los resultados del aprendizaje y para aplicar las competencias en todos los grados, profesiones y en el aprendizaje a lo largo de la vida, aunque actualmente en la práctica se utilizan poco.
- Existe un nivel de acuerdo moderado en que las competencias pueden ser expresadas en términos de créditos, pero hay un amplio acuerdo en que los perfiles de egreso pueden ser expresados en términos de competencias.
- Existe un fuerte acuerdo en el hecho de que el enfoque de competencias puede ayudar con el aseguramiento de la calidad, mejorar la evaluación de los resultados del aprendizaje y mejorar la comunicación de los resultados del aprendizaje a los empleadores y a la sociedad en general.
- Aunque hay un uso limitado de las competencias en la evaluación del desempeño de los estudiantes y en los procedimientos de aseguramiento de la calidad a nivel institucional, está creciendo gradualmente.

La relevancia de la investigación universitaria en las tendencias sociales

- Hay reacciones variadas con respecto a la relevancia de la investigación universitaria para la sociedad.
- Pocas IES tienen una relación estrecha con los sectores públicos y privados en la preparación y capacitación de investigadores.

Aprendizaje a lo largo de la vida

- Existe un limitado margen de colaboración entre las IES y las asociaciones de profesionistas, empleadores y otros actores en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Hay un nivel moderado de acuerdo en el sentido de que los programas de educación continua de las IES responden adecuadamente a las necesidades cambiantes de la sociedad.
- Se ha dado un progreso limitado por parte de las IES en el reconocimiento y acreditación de aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida para ingresar a cursos y programas académicos.

Los hallazgos de la encuesta analizados en las secciones anteriores y presentados en su versión completa en un conjunto de gráficas en los Apéndices A, B y C, proveen de una valiosa fotografía de la importancia y viabilidad vinculada a la primera etapa de diseño o fase inicial de implementación del nuevo desarrollo de los sistemas de educación superior en América Latina.

Los resultados de esta encuesta han informado y guiado las deliberaciones de los grupos de trabajo del Proyecto 6x4 UEALC, la preparación de las herramientas y documentos de lineamientos, así como del conjunto final de recomendaciones surgidas del trabajo del proyecto.

Los resultados de la encuesta muestran un fuerte apoyo para lograr una mayor cooperación en la región de América Latina a través del desarrollo de una comunidad de educación superior y del establecimiento de sistemas y políticas regionales. No solamente se ha expresado un creciente interés por una mayor colaboración e integración dentro de América Latina, sino que existe un apoyo similar a ampliar la cooperación con el sector y con instituciones de educación superior en Europa, mediante la creación de un espacio común en educación superior entre ambas regiones.

Se requiere el desarrollo de nuevos instrumentos de política y programas en los niveles regional, nacional e institucional para fomentar la movilidad, el reconocimiento de títulos y grados, el uso de las competencias, el mutuo reconocimiento de los esquemas de acreditación y un sistema de créditos académicos. Es importante construir muchos de estos nuevos desarrollos sobre las experiencias existentes y las buenas prácticas de las instituciones de educación superior y agencias gubernamentales. Es igualmente importante el tomar ventaja de nuevas herramientas, modelos, marcos de referencia, redes desarrolladas por proyectos innovativos e iniciativas que tienen lugar en América Latina y conjuntamente entre Europa y América Latina.

NUEVOS DESARROLLOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.
OPINIONES Y TENDENCIAS: ENCUESTA 2005-2006

