

The logo for 'esal' is written in a bold, lowercase, sans-serif font. To the right of the text is a stylized graphic consisting of several overlapping triangles in shades of pink, orange, and yellow, with the word 'esal' repeated in a smaller font within the triangles.

Revista de Educación Superior en América Latina

Número 10, julio-diciembre de 2021

ISSN: 2539-2522

esal@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Colombia
Center for International Higher Education (CIHE), Boston College
Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), PUC de Chile

Editor

Iván F. Pacheco

Editor asociado

Juan David Parra

Asistente editorial

Farides Lugo

Comité Editorial

Gerardo Blanco

Guilherme Marback

Liliana Pedraja

Liz Reisberg

Una realización de
Editorial Universidad del Norte, 2021

Diseño y diagramación

Luis Gabriel Vásquez M.



CONTENIDO

Presentación 1

Futuro de la educación superior en la región: Los próximos diez años

Educação superior no Brasil: a próxima década.....4

Simon Schwartzman
Elizabeth Balbachevsky

¿Qué le espera a la educación superior en Colombia los próximos diez años? Retos, oportunidades y prospectiva.....9

Yezid Orlando Pérez Alemán

Perú: es tiempo de un salto evolutivo en nuestra educación superior..... 14

Flavio Figallo

Evaluación

Evaluación de competencias, valor agregado e identidad educativa en educación superior (México y Ecuador) 19

Salvador Malo
Magdalena Orta
Pilar Verdejo

Valor agregado en universidades colombianas: Pruebas SABER..... 26

Jorge Alberto Valencia Cobo
José Alfredo Aparicio Serrano
Alexander Villegas Mendoza

Docencia

Ensino híbrido: o que os gestores de ensino superior precisam saber ... 33

Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis

Competência docente do ensino superior no Brasil para a permanência no futuro das IES..... 38

Maria Aparecida Felix do Amaral e Silva

Internacionalización

El reto de adaptar los consorcios y las redes universitarias a la nueva normalidad 43

Gerardo L. Blanco

Entre RIACES y SIACES: duplicidad y desarticulación..... 47

Iván F. Pacheco

Rafael Llavori

Motivaciones y capacidades institucionales para la internacionalización de las universidades chilenas. Avanzando hacia la internacionalización integral52

Paulina Latorre Bahamóndez

Martha Teresa Ramírez Valdivia

Gestión universitaria

Mesmo com a crise sua IES pode prosperar 58

Fábio Reis

Rodrigo Capelato

Lo que será noticia..... 64

PRESENTACIÓN

En marzo de 2016, un grupo de amigos estudiosos de la educación superior se reunió en Cartagena de Indias (Colombia) para lo que sería un encuentro informal con una agenda poco estructurada, que permitiera una amplia interacción e intercambio de ideas sobre los temas de interés individual y sobre la visión general de la educación superior en América Latina. Uno de los productos tangibles de ese encuentro fue la creación de la *Revista de Educación Superior en América Latina (ESAL)* que publicó su primer número en enero de 2017.

Hoy, con orgullo, presentamos el número 10 de *ESAL* y celebramos su cuarto aniversario. Convertir esa idea en realidad ha sido posible gracias al apoyo incondicional de la Universidad del Norte en Barranquilla (Colombia), que no solo se ofreció como anfitrión del evento público que acompañó la reunión de Cartagena, sino que acogió a *ESAL* como propia y desde entonces ha brindado los recursos humanos, logísticos y financieros para que su funcionamiento continúe. Otras instituciones han contribuido a la existencia de la revista. El Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) de Boston College suscribió un acuerdo de entendimiento con Uninorte para dar forma a la revista y, desde ese momento, ha sido un valioso aliado. También se unieron en la etapa inicial el CEPPE de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Sindicato de Manejadores de la Educación Superior (SEMESP), que ha servido como punta de lanza para ampliar nuestro alcance en Brasil. Más adelante se unió la Pontificia Universidad Católica de Perú, por conducto de su vicerrectorado académico, trayendo nuevos contenidos, lectores y perspectivas. De manera más reciente, se consolidó una alianza con Laspau-Harvard, en la que hemos encontrado un gran promotor y nuevo espacio para la difusión de nuestros contenidos gracias a su CoLab.

En nuestras páginas hemos abordado diversos temas de relevancia para la educación superior en América Latina, por medio de las contribuciones del creciente número de colaboradores distribuidos a lo largo y ancho de la región (iy más allá!). Sin embargo, todavía hay países de los cuales tenemos muy pocos artículos (o ninguno), problemáticas que no hemos planteado, perspectivas que no han sido incluidas. Esto únicamente sirve de estímulo para continuar en nuestro empeño de contribuir a la discusión y reflexión sobre temas relacionados con la educación superior en América Latina.

A partir de este número revitalizamos la página web de la revista con un formato más atractivo. Adicionalmente, contamos con una interesante colección de artículos, incluidos cuatro escritos en portugués. Este décimo número empieza con tres breves ensayos sobre el futuro de la educación superior en la región: “Educação superior no Brasil: a próxima década” de Schartzmann y Balvachevsky; “¿Qué le espera a la educación superior en Colombia los próximos diez años?” de Pérez Alemán; y “Perú: Es tiempo de un salto evolutivo en nuestra educación superior” de Figallo Rivadeneyra.

En la sección sobre **Evaluación** incluimos dos artículos sobre la medición del *valor agregado* basado en pruebas estandarizadas. Malo, Orta y Verdejo abordan en “Evaluación de competencias, valor agregado e identidad en la educación superior” el caso de las pruebas DESCAES en México y Ecuador; mientras que Valencia, Aparicio y Villegas se ocupan del “Valor agregado en universidades colombianas: Pruebas SABER”.

En la sección de **Docencia**, Sampaio de Almeida Reis se cuestiona si la enseñanza híbrida será la alternativa para la postpandemia en “Ensino híbrido: o que os gestores de ensino superior precisam saber”. Y Felix do Amaral e Silva reflexiona sobre el papel de docentes y estudiantes en el futuro de la educación superior en su artículo “Competência docente do ensino superior no Brasil para a permanência no futuro das IES”.

La sección de **Internacionalización** abre con “El reto de adaptar los consorcios y las redes universitarias a la nueva normalidad”, artículo en el que Blanco discurre sobre el futuro de estas organizaciones. Con “Entre RIACES y SIACES”, Pacheco y Llavori cuestionan la conveniencia de tener dos organizaciones que agrupan agencias de acreditación y aseguramiento de la calidad en América Latina. Latorre y Ramírez presentan su análisis sobre la falta de estrategia de internacionalización a nivel nacional en Chile lo que dificulta avanzar hacia una internacionalización integral

en su texto “Motivaciones y capacidades institucionales para la internacionalización de las universidades chilenas”.

En **Gestión Universitaria** se presenta “Mesmo com a crise sua IES pode prosperar”, artículo en el que Reis y Capelato ofrecen “recomendaciones simples” para afrontar la crisis y abordan el tema de la transformación institucional.

El número cierra con una nueva sección: **Lo que será noticia**, en la que exploremos temas que serán de interés durante el próximo semestre. En esta ocasión, dedicamos especial atención a la conexión entre los procesos políticos por los que atraviesa la región (elecciones, reforma constitucional, protestas masivas) y cómo pueden afectar a la educación superior en distintos países.

Por último, compartimos con nuestros lectores varios cambios en el equipo editorial de la revista. Andrés Bernasconi, Fábio Reis, Alberto Roa y Hans de Witt ya no harán parte del Comité Editorial, pero continuarán vinculados a la revista como asesores y colaboradores. Nuestro profundo agradecimiento a cada uno de ellos por su valioso apoyo y acompañamiento durante estos primeros años de vida. Por otro lado, celebramos la llegada de tres nuevos miembros al Comité Editorial: Gerardo L. Blanco, profesor asociado de la Escuela de Educación de Boston College (EE. UU.) y director académico del Centro para la Educación Superior Internacional de la misma institución; Guilherme Marback Neto, profesor de la Escola de Administração de la Universidade Federal da Bahia (Brasil) y Liliana Pedraja-Rejas, profesora titular de la Universidad de Tarapacá (Chile). Adicionalmente, Juan David Parra Heredia, profesor de tiempo completo e investigador del Departamento de Educación de la Universidad del Norte se une al equipo como Editor Asociado.

Esperamos que encuentren este número de interés y los invitamos a [suscribirse](#) y a enviar sus [colaboraciones](#).

¡Gracias por acompañarnos en estos primeros diez números!

Iván F. Pacheco
Editor

Futuro de la educación superior en
la región: Los próximos diez años

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A PRÓXIMA DÉCADA

Simon Schwartzman

Instituto de Estudos de Política Econômica, Rio de Janeiro, Brasil

simon@schwartzman.org.br

Elizabeth Balbachevsky

Profesora asociada del Departamento de Ciencias
Políticas en la Universidad de São Paulo, Brasil

balbasky@usp.br

A educação superior no Brasil é muito diferente da dos diversos países da América Latina. Ao invés de um amplo setor público, de fácil acesso, e de um setor privado mais elitista, ele consiste em um setor público mais seletivo e fechado, e um amplo setor privado que atende sobretudo à população que não consegue aceder às universidades públicas. Hoje, dos 8,8 milhões de estudantes de nível superior no país, 2.4 milhões estão no setor público, dos quais 1,5 milhão em uma rede de 138 instituições federais, 300 mil nas três universidades paulistas, e os demais em outras universidades estaduais e municipais, todas elas gratuitas. No setor privado, metade dos alunos estão matriculados em 16 instituições privadas empresariais que atuam sobretudo no ensino à distância, cobrando pouco e atendendo a um público mais velho e menos qualificado. Outra diferença entre o Brasil e os outros países da América Latina é a existência de um amplo sistema de pós-graduação e pesquisa universitária, cerca de 380 mil estudantes de mestrado e doutorado, um terço dos quais concentrados em 10 universidades públicas, com destaque para as universidades estaduais de São

Paulo (USP, UNESP e UNICAMP) e algumas universidades federais do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Brasília e Pernambuco)¹.

Este sistema vem se expandindo e se transformando desde o início do século. Entre 2000 e 2015, as matrículas nos cursos de graduação do setor público passaram de 900 mil para 2 milhões, sobretudo pela expansão do sistema federal, e no setor privado passaram de 1.8. para 6 milhões. No setor público, a expansão veio acompanhada por mais investimentos e a exigência de abertura de novas vagas, sobretudo em cursos noturnos, e uma legislação segundo a qual metade das vagas devem ser destinadas alunos provenientes de escolas públicas e não brancos. No setor privado, o crescimento foi sustentado por um amplo programa de créditos educativos subsidiados e garantidos pelo governo federal, o que transformou o ensino superior privado em um grande negócio altamente lucrativo e garantido pelo governo. Basicamente, o ensino superior brasileiro cresceu reproduzindo o passado: ele continua focado no bacharelado de 4 anos, e formando principalmente professores, advogados e administradores de empresas. O pouco de diversificação que ocorreu nesse período, aconteceu no setor privado, com o crescimento da oferta de cursos de 3 anos de duração (conhecidos como cursos tecnológicos). A expansão do acesso no setor privado e as políticas de ação afirmativa no setor público fizeram convergir o perfil socioeconômico dos estudantes dos dois setores. Finalmente, um grande número de estudantes não terminam seus cursos, da ordem de 40% no setor público e 60% nas privadas.

A crise fiscal do 2015

A crise fiscal que se implantou no Brasil a partir de 2015, que marcou também o impeachment da presidente Dilma Rousseff e o fim do ciclo dos governos do Partido dos Trabalhadores, afetou tanto o setor federal quanto o privado. No setor federal, os professores e o pessoal administrativo são funcionários públicos, com vantagens e salários que não podem ser reduzidos e custos crescentes de aposentadorias generosas. Aqui, a crise financeira congelou os investimentos em custeio e infraestrutura. As universidades ficaram mais pobres e menos equipadas. No setor privado, o governo reduziu drasticamente o sistema de créditos educativos. Como resposta, os grandes conglomerados passaram rapidamente para o ensino à distância, com redução drástica de custos. A crise acelerou o processo de concentração nesse setor, já

¹ Para uma tipologia das instituições de educação no Brasil, ver [aqui](#).

que as instituições privadas menores enfrentam mais dificuldades para sobreviver. Na pós-graduação o corte do número de bolsas de estudo e redução do dinheiro para pesquisa diminuiu o interesse por essa formação. Essa crise se acentuou no governo Bolsonaro, que adotou uma atitude hostil em relação às universidades públicas e às atividades de pesquisa e pós-graduação. A epidemia da Covid afetou menos os grandes conglomerados privados que já haviam transferido a maioria dos estudantes para o ensino à distância. Mas a pandemia acelerou a concentração nesse setor. No setor público, num primeiro momento, a maioria das instituições suspendeu as atividades. A retomada do ensino na modalidade remota, com poucos recursos e um corpo docente despreparado produz a expectativa de que muitos estudantes abandonem seus cursos durante a epidemia, fazendo encolher a cobertura do ensino superior no Brasil, que já era pequena (apenas cerca de 20% dos jovens entre 18 e 22 anos frequentam o ensino superior no Brasil).

Os problemas mais graves do ensino superior já estavam presentes antes da crise de 2015. Os altos custos do setor público, as altas taxas de abandono e o seu baixo impacto na empregabilidade dos alunos (cerca de 50% dos formados trabalham fora do mercado formal, e dentre os que trabalham no mercado formal, cerca de 30% se empregam em atividades de nível médio). A expansão do ensino no início do século foi uma resposta às altas expectativas na sociedade sobre os altos salários, estabilidade profissional e prestígio das carreiras universitárias, que ainda persistem, mas vêm se reduzindo progressivamente, e levando milhões de pessoas à frustração pelas dificuldades de entrar no ensino superior, completar seus cursos e conseguir um trabalho condizente com suas expectativas.

As próximas décadas

O que se pode esperar das próximas décadas? Na visão mais pessimista, o Brasil levará vários anos para conseguir se recuperar da profunda crise fiscal que já vinha sofrendo antes da pandemia, e o sistema de educação superior ficará estagnado ou decairá em vários aspectos, com as instituições públicas mal conseguindo sobreviver no dia a dia e o setor privado em recessão. Na visão otimista, supondo que em 2022 o país consiga eleger um governo que se preocupe e tenha capacidade de lidar com os problemas que afetam o ensino superior, algumas políticas poderiam apontar para um futuro melhor.

Uma destas políticas deveria ser o estímulo à expansão dos cursos superiores de curta duração, vocacionais, que hoje praticamente só existem no setor privado. Na sociedade, essa modalidade de formação padece do estigma de ter sido rejeitada pelas universidades públicas. Seria importante flexibilizar as trajetórias de formação no setor público, valorizar a oferta de programas de formação continuada como alternativa para reciclar competências e preparar a população para enfrentar as rápidas mudanças no mercado de trabalho produzidas pela revolução tecnológica. O Brasil tem pouca tradição de formação técnica e vocacional. Mas uma política como essa reforçaria a reforma do ensino médio feita em 2017, que previa a criação de diferentes trajetórias acadêmicas e vocacionais no segundo grau e poderia tornar o ensino superior mais flexível e aberto.

Uma segunda política seria uma reforma profunda do sistema de avaliação, que foi objeto de uma revisão crítica por parte da OECD em 2018. O atual sistema de avaliação é extremamente caro, burocrático e pouco transparente. Na prática, sua única função é impedir o funcionamento de algumas poucas instituições privadas que não cumpram as formalidades e os critérios mínimos medidos. Seus efeitos, no sentido de estimular a melhoria de qualidade são praticamente nulos, tanto no setor público como no setor privado. Um novo sistema de avaliação mais leve poderia informar melhor à sociedade sobre o que esperar, em termos de formação e mercado de trabalho, das diferentes carreiras e instituições. Poderia também estimular a diversificação do setor público e dar instrumentos para melhorar os resultados das políticas de ensino superior.

No setor público o financiamento das universidades precisa se modernizar. O financiamento da maior parte das instituições públicas ainda permanece atrelado ao velho modelo em que o dispêndio de recursos é rigidamente distribuído em linhas específicas de custeio. Cada nova atividade da universidade significa uma nova linha de custeio, com pouca flexibilidade para mudar, e nenhum estímulo para poupar, já que recursos não gastos são automaticamente recolhidos pelo tesouro ao final do ano fiscal. Funcionários e professores são servidores públicos. Seus salários são garantidos, e a progressão na carreira basicamente responde a um critério de senioridade. Autonomia financeira real, enquadrada pela negociação de contratos de financiamento em torno de objetivos de desenvolvimento concretos para cada instituição, e combinada com uma avaliação focada nesses objetivos, poderia dar visibilidade ao que há de qualidade nesse setor, e estimular sua diversificação, respondendo às diferentes

necessidades regionais do país. O modelo de governança dessas instituições também precisa se modernizar, com a criação de espaços institucionais transparentes e efetivos onde a universidade se disponha a ouvir as demandas da sociedade e negociar suas estratégias de desenvolvimento.

Finalmente, a própria pós-graduação e a pesquisa poderiam se transformar. Desde o final do século passado, a demanda pela pós-graduação se diversificou, mas a formação continuou presa ao modelo antigo, que atrela um mestrado acadêmico ao doutorado, e focada exclusivamente para a formação de acadêmicos. Separar as trajetórias de formação do mestrado e do doutorado é central. O mestrado, como estágio de aperfeiçoamento profissional, tem um espaço importante no mercado de trabalho, que precisa ser valorizado e reconhecido quando se planeja sua expansão. A trajetória do doutorado precisa preservar sua vocação para a formação de recursos humanos para a pesquisa. Mas também aqui é necessário reconhecer e estimular um perfil de formação que facilite a inserção desses profissionais em outros ambientes de pesquisa para além do ambiente acadêmico. A avaliação conduzida pela CAPES, agência responsável pelo ensino pós-graduado no Brasil, precisa reconhecer as diferenças dessas duas trajetórias de formação e apoiá-las, para que essa diferenciação se dê com qualidade.

Futuro de la educación superior en
la región: Los próximos diez años

¿QUÉ LE ESPERA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA LOS PRÓXIMOS DIEZ AÑOS? RETOS, OPORTUNIDADES Y PROSPECTIVA

Yezid Orlando Pérez Alemán

Cuenta con experiencia académica y directiva en diversas instituciones de educación superior en Colombia. Par académico de acreditación de alta calidad.

perezyezid@gmail.com

El deseo de aproximarse al futuro ha estado presente también en Colombia. Hace algunos años se realizó un ejercicio impulsado por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) que se concretó en el *Acuerdo por lo Superior 2034*, documento de política pública que en 2014 planteó las propuestas para la educación superior en 20 años. Así mismo, para la formulación de sus planes estratégicos las instituciones de educación superior (IES) realizan ejercicios de identificación de tendencias, de prospectiva y, en algunos casos, de formulación de escenarios futuros.

Acerca del futuro de la educación superior en la era post-digital Chanita Rukspollmuang (*Futures of Higher Education in Post-Digital Age, 2021*), vicepresidente de la Universidad de Siam, plantea que la educación superior estará revestida de nuevos significados (*por qué, qué*), nuevos procesos (*cómo, cuándo, dónde*), nuevos estudiantes (*para quién*) y nuevos profesores (*por quién*).

A la manera de Rukspollmuang aquí se identifican en prospectiva cuatro aspectos que pueden determinar la educación superior en la próxima década en Colombia. Ellos no son por supuesto los únicos y tampoco se los puede mirar de manera aislada, pero sí representan retos y oportunidades de la educación superior en el futuro próximo. Estos aspectos son: el cambio demográfico (*para quién*), las tecnologías digitales y la virtualidad (*cómo, cuándo, dónde*), la regulación de la educación superior (*por qué, qué*), finalmente, su financiación (*cómo, cuándo, dónde*).

El cambio demográfico

Latinoamérica y Colombia, en particular, experimentaron desde la segunda mitad del siglo XX la masificación de la educación superior, cuando esta dejó de ser de acceso solamente para las élites académicas y económicas, y se produjo una expansión significativa de la matrícula.

Este comportamiento, sin embargo, se ha revertido en los últimos años en el país y se observa un estancamiento o incluso un retroceso de la matrícula afectando tanto a los programas de pregrado como a los de posgrado; con manifestaciones más evidentes en unas regiones del país que en otras. En efecto, de acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES – la cobertura en educación superior en pregrado cayó de 53,97 % en 2018 a 52,23 % en 2019. Ya antes de la Pandemia del COVID-19 la matrícula total, incluyendo tanto a pregrado como a posgrado, disminuyó en 2018 con respecto a 2017 en 13.187 estudiantes y en 2019 con respecto a 2018 en 58.527 estudiantes. Así mismo, este fenómeno tiene una mayor expresión en las zonas central, suroccidental y oriental del país. Una de las variables explicativas de este comportamiento —de seguro no la única— ha sido el menor crecimiento poblacional en los últimos años de aquellos que ingresan a la educación superior, es decir, de quienes se encuentran entre los 17 y los 23 años.

Esta tendencia poblacional tendrá mucho más impacto en los próximos años. Según el [Censo de Colombia de 2018](#), la población menor de 15 años representa el 24 % del total de la población del país y continuará disminuyendo hasta representar en 2050, de acuerdo con las proyecciones del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), tan solo el 16 % de la población.

Lo anterior significa que estaremos en presencia de una disminución de la demanda por educación superior de carácter estructural, ya no solamente coyuntural como

en años anteriores por razones económicas o actualmente por la Pandemia del COVID-19. Esta reducción de la demanda potencial llevará a que las IES privadas tengan que replantear su “modelo de negocio”, orientado en los últimos años a atender una creciente población de estudiantes, y que se caracteriza por incrementos del valor de la matrícula por encima de la inflación, el consecuente aumento de los gastos y la dedicación de los excedentes especialmente a inversiones en la expansión de su infraestructura física, lo cual llevará quizás a una capacidad instalada sobredimensionada en los próximos años. Tal vez será el momento de pensar en redireccionar los excedentes hacia inversiones en tecnología, en la capacitación y formación de los profesores o a otros campos determinantes de la calidad de la formación.

La dinámica poblacional muestra, en el otro extremo, un incremento de la población de más edad, pues los mayores de 60 años pasarán del 13 % en 2018 al 25 % en 2050. Las IES tendrán entonces que considerar mucho más seriamente atender las demandas por educación de ese segmento desde una perspectiva de aprendizaje para toda la vida (*por qué, qué*).

Las tecnologías digitales y la virtualidad

Mucho se ha discutido acerca de los cambios en el mundo de las profesiones y del trabajo en tiempos de la Cuarta Revolución Industrial y la penetración de nuevas tecnologías, de la automatización y la robotización. La educación superior, por un lado, no será ajena a todas estas transformaciones, muchas de las cuales ya la están impactando. Por ejemplo, el acceso al conocimiento a través de nuevos motores de búsqueda, la aparición de oferentes de contenidos e incluso de programas totalmente virtuales, son tendencias que se observaban con anterioridad a la Pandemia por el COVID-19 y que con ella se han profundizado. Así mismo, algunas IES colombianas ya han incursionado en proyectos de transformación digital, como el uso de *block chain* para la expedición de títulos académicos digitales, por solo citar un ejemplo.

Entonces, es de esperar que las IES tengan que acomodarse a ese nuevo ambiente en donde la relación profesor-estudiante, el acceso a recursos bibliográficos, de laboratorio y de otra índole, la gestión de asuntos estudiantiles e incluso la misma profesión docente (*por quién*) cambiarán significativamente.

Por otro lado, el sector es el llamado a formar en las competencias, habilidades y destrezas que serán demandados en el futuro teniendo en cuenta las transformaciones

en el mundo del empleo, de las profesiones y del trabajo. Para ello las IES deberán desarrollar su capacidad innovadora a fin de abordar la revisión curricular de sus programas académicos actuales y ofrecer otros nuevos en consonancia con las nuevas demandas sociales.

La regulación del sector

A comienzos de la década pasada el país presenció un fuerte movimiento estudiantil en contra de los planteamientos de reforma de la Ley 30 de 1992. A partir de dicho intento fallido, en lugar de tramitar una reforma integral a la Ley la estrategia ha consistido en la modificación parcial de algunos aspectos apremiantes manteniendo el marco normativo que ya próximamente cumplirá 30 años.

Uno de los últimos cambios en materia regulatoria tiene que ver con la expedición del Decreto 1330 de 2019 acerca de las condiciones para el otorgamiento del registro calificado, el permiso necesario para ofrecer todo programa académico de educación superior. Las motivaciones que se perciben en este Decreto tienen que ver con lograr la articulación entre el registro calificado y la acreditación de alta calidad; con acoger los resultados de aprendizaje como propósito último de la educación superior, y tratar de hacer más expedito el trámite de otorgamiento de los registros calificados y el papel que en él tiene la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Conaces), entre las más relevantes.

No obstante, se esperaría que el marco regulatorio pudiera anticiparse a los cambios que requiere el sector y no convertirse en un impedimento para que las IES desarrollen toda su capacidad creativa e innovadora. Esto no será posible mientras se mantengan tiempos para el otorgamiento de registros calificados que nominalmente son de aproximadamente seis meses, pero que en la práctica pueden llevar un año o incluso más. Así mismo, con ocasión de la Pandemia del COVID-19 se ha hecho evidente la necesidad de pensar en nuevas modalidades de ofrecimiento de programas académicos y en la combinación de ellas, es decir, ya no es posible pensar que un programa académico se declare, por ejemplo, como de modalidad presencial pura, sino que será necesario que la regulación avance en reconocer la combinación de dos o más modalidades, incluso permitir otras nuevas aún no declaradas formalmente en el Decreto 1330 de 2019.

El reto desde el punto de vista regulatorio es muy grande, no solamente para que las IES puedan desarrollar una oferta académica que permita entregar tanto el talento humano que el sector productivo requiere, como para formar ciudadanos competentes que participen y que construyan una sociedad cada vez más democrática.

La financiación

Las presiones sobre la financiación de la educación superior continuarán, no solo en cuanto a la posibilidad de ampliar el esquema de matrícula cero que se ha introducido por la Pandemia en muchas IES oficiales y para reformar el crédito educativo, sino también en cuanto a reemplazar el modelo de financiación de la demanda consistente en brindar posibilidades de crédito a los estudiantes con el fin de volver a uno prioritariamente de financiación de la oferta en el que se incrementen los aportes a las IES oficiales.

Esto implicará abordar de una vez por todas lo que respecto de la financiación de las IES oficiales plantea la Ley 30 de 1992 con un esquema de crecimiento inercial del aporte estatal que ha evidenciado ser insuficiente para atender las necesidades de las instituciones y ampliar la cobertura. También debe implicar una mayor exigencia en cuanto a la eficiencia del gasto de dichas instituciones a través de mediciones objetivas de los resultados académicos y de su gestión. Por tanto, las tensiones continuarán en medio de, quizás, una mayor demanda desatendida de personas interesadas en ingresar a las instituciones públicas por razones económicas. Este asunto es crucial para lograr que las IES oficiales puedan mantener sus condiciones de calidad y atender los propósitos de ampliación de cobertura.

Futuro de la educación superior en
la región: Los próximos diez años

PERÚ: ES TIEMPO DE UN SALTO EVOLUTIVO EN NUESTRA EDUCACIÓN SUPERIOR

Flavio Figallo

Ex viceministro de Gestión Pedagógica. Ha sido consultor de diversas entidades nacionales e internacionales y profesor del Departamento de Ciencias Sociales de la PUCP. Actualmente se desempeña como asesor del Vicerrectorado Académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

ffigall@pucp.edu.pe

*No sabemos si es Calcas o
Mopsus el que nos lee el futuro.*

El futuro tiene que ver con varias cosas: de un lado, las condiciones iniciales marcadas por el presente; luego las grandes tendencias sociales; finalmente, las derivaciones de nuestras propias creaciones, en particular de las tecnologías que abren paso a múltiples modificaciones de la realidad.

Condiciones iniciales

En el caso del Perú, la reforma universitaria iniciada en 2014, cuyo objetivo es volver a colocar a la universidad en el centro de las capacidades, conocimiento y la reflexión puestos al servicio del país, ha marcado las condiciones iniciales para lo que será la educación superior durante la próxima década. La primera tarea ha sido llevar a las instituciones a un nivel mínimo de condiciones para brindar un buen servicio, investigar y proyectar sus beneficios a la sociedad.

Esto condujo a denegar la licencia a 50 universidades (un tercio del total), con lo que se generó algunos problemas para un número importante de estudiantes que no se han resuelto debidamente, pero que no ensombrecen los logros obtenidos.

Los cambios producidos desataron un conjunto de dinámicas positivas al interior de las instituciones a las que todavía les falta para echar raíces. Tomemos el ejemplo de lo que ocurre con la enseñanza. La ley exige incorporar estudios generales para asegurar la formación científica y humanista; revisar los programas académicos cada tres años, implementar un plan de estudios por competencias; contar con una plana docente que tenga cuando menos maestría; y tener un cuerpo permanente de docentes investigadores. Un grupo de universidades privadas y públicas tenían parte del camino avanzado, pero la mayoría comenzó casi desde cero. A esto se suma el retorno de la investigación como quehacer fundamental, y con ella, la obligación y responsabilidad de producir bienes sociales que contribuyan con el bienestar del país.

En este camino, como un cisne negro, la pandemia trajo de vuelta a la educación en línea, denostada por haber servido previamente como instrumento para lucrar fácilmente, brindando una educación de baja calidad. Estamos reaprendiendo que, como cualquier instrumento bien usado, la educación en línea nos abre nuevas posibilidades.

Dinámicas, tendencias y relaciones

Educación a lo largo de la vida, universalización de la educación superior, transformación tecnológica y deslocalización de los procesos de enseñanza aprendizaje, es sobre la base de este conjunto de dinámicas, tendencias, relaciones e intercambios que se van dibujando algunas características de los sistemas de educación para alcanzar un futuro cada vez más inminente. Por otro lado, los propósitos de la educación superior también están cambiando, incrementándose la preocupación por el papel en la creación de conocimiento, su vinculación con el entorno y el mundo, la convivencia de distintas culturas y con la naturaleza. La pregunta es, sin embargo, ¿cómo estas macrotendencias inciden sobre el destino de nuestras propias instituciones? Intentaremos aquí algunos apuntes al respecto.

Proponerse una **educación a lo largo de la vida** es enfrentarse a un cambio profundo en la manera como nos educamos. Hasta ayer la educación tenía un comienzo y un final, lo que uno aprendía servía para ser alguien y trabajar toda la vida en lo

que uno escogió a los 18 años, la experiencia y el interés personal eran suficientes para estar al día. Con una educación sin principio ni fin, uno puede tener lo que hoy llamamos varias profesiones. Es más, puede crear una que se ajuste de mejor manera a sus intereses y capacidades. La idea requiere, empero, de una estructura institucional que la soporte, que permita a las personas formarse en un universo multidimensional y lleno de oportunidades, y es para este entorno que debemos pensar la universidad —y en general todo lo que llamamos educación superior—, como un espacio de formación y de creación de conocimientos y de oportunidades de aprendizaje.

En el Perú, como en el mundo, las universidades se han extendido y participado en la conversión de casi toda formación postsecundaria en educación superior, construyendo caminos que integran la formación técnica, tecnológica, académica y científica, todas como distintas expresiones del conocimiento y quehacer humano.

La **universalización de la educación superior** es un hecho que aparece ya irreversible. Lo podemos ver en las demandas de los movimientos sociales, en los planteamientos de las fuerzas políticas, además del constante aumento de la matrícula. Pero, mayor acceso implica, al mismo tiempo, más gasto social (recursos y gratuidad) para incorporar a todos los jóvenes que egresan de la ya universalizada educación básica; un aumento de la importancia y cuidado de lo administrativo en el manejo institucional, una estandarización de los procesos formativos, y una mayor rendición de cuentas respecto del impacto de la institución y sus egresados en la sociedad. En el caso peruano la actual ley universitaria y la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), el organismo regulador creado por ella, impulsan tales cambios buscando alcanzar en la brevedad posible los estándares más altos.

Tanto la Sunedu como el Ministerio de Educación enfrentan al menos dos limitaciones para cumplir con las condiciones básicas de calidad: la primera es intrínseca a la precariedad del crecimiento inorgánico de universidades que propició el tipo de neoliberalismo aplicado en el Perú que se refleja en su débil estructura financiera¹;

¹ Las particulares dependen fundamentalmente de las pensiones de sus estudiantes; y las públicas, de las magras asignaciones presupuestales que destina el Estado. Puede estimarse que para que todas las universidades inviertan 10 mil dólares por alumno, habría que multiplicar por seis el presupuesto actual.

y la segunda tiene que ver con una educación básica corta que vive a espaldas de la educación superior, y del mundo del trabajo.

Derivaciones de nuestras creaciones

Por otro lado, para todos resulta evidente el **profundo cambio tecnológico** por el que atraviesa el mundo de hoy y su impacto en todos los niveles de las relaciones sociales y sus expresiones económicas, culturales y políticas. Las posibilidades de la inteligencia artificial asociada a la producción y administración de bienes y servicios se extiende a la de búsqueda, análisis, síntesis y elaboración de alternativas basadas en océanos de información distribuida en una red que cubre el planeta. Los filósofos y los científicos vienen señalando los profundos cambios que asoman: la inmediatez del “todo es para ahora y lo que pasó ayer no tiene importancia”, la ilusión de un mundo abierto en el que nada es imposible, el individualismo egoísta, la fragmentación de las identidades, la falta de solvencia de las instituciones políticas; todo esto nos habla de un cambio de época.

En gran medida, como resultado de las tendencias anteriores, la **deslocalización de los procesos de enseñanza aprendizaje** se acentúa, lo que era una posibilidad hace unos pocos años se está convirtiendo en la norma. Pero, hay que agregar que no solo se trata del aumento de la formación en línea (con diferente densidad tecnopedagógica) procedente de las universidades, sino que más proveedores ponen su conocimiento en mil formas a disposición de cualquier interesado. Se está construyendo una red que no respeta edades, disciplinas, ni contenidos, produciendo un conjunto de disrupciones que demandan un nuevo tipo de educación más humanista, crítica, reflexiva y abierta a las diferencias. En este espacio futuro, abierto a múltiples posibilidades, aparece también en el escenario el multiverso del que nos hablaba Clark Kerr y la posibilidad de una disminución de la importancia de la universidad (y toda la institucionalidad educativa).

Entre tanto nuestras universidades e institutos de educación superior se aferran a los viejos modelos, sueñan con continentes desaparecidos. Se empeñan en envasar los contenidos de las profesiones en la menor cantidad de tiempo posible como si su misión y la formación de sus estudiantes no debieran proyectarse como el curso de una nave exploratoria que de manera irremediable se enfrentará a retos que demandarán constantemente nuevos conocimientos, habilidades, además de estabilidad emocional para realizarse como individuo, desplegando todo su potencial, y como

parte de un colectivo que tiene responsabilidad sobre su entorno, su país y el mundo. De ahí la necesidad de incorporar la formación ciudadana en la universidad que incluya nuevas formas de relación con todos los seres humanos y con la naturaleza, además de desarrollar sus potencialidades para navegar en un mar de contenidos y conversaciones inter y transdisciplinarias.

Nuestros docentes y estudiantes han experimentado, con la educación virtual, incorporándose cada vez más en las corrientes de la digitalización. Es momento de pensarla como necesaria no solo para contextos de emergencia o contextos particulares, sino como el inicio de una nueva forma de educación que debemos desarrollar y que continuará acompañándonos, ampliando nuestras oportunidades de aprendizaje permanente, aumentando los niveles de interacción y colaboración científica y académica, enraizándonos en los territorios de nuestras naciones, y proyectándonos como parte de una comunidad internacional. Pero debemos ser conscientes que estos son solo los primeros pasos, se requieren cambios a nivel de la gestión de la universidad y el quehacer docente para construir un campus virtual híbrido, distribuido, que aumente el alcance de la educación superior.

Las políticas públicas han sido pensadas para un modelo de educación superior tradicional. Ahora deben diseñarse orientando los procesos de digitalización, considerando que la digitalización implica un cambio en la cultura y en el modelo de la organización, abriendo nuevas oportunidades para el cumplimiento de sus objetivos. Transformación en la que también deben estar envueltas las propias instituciones públicas, analizando tendencias, detectando y promoviendo las buenas prácticas, alentando la certificación de aprendizajes que faciliten la integración de los procesos educativos obtenidos fuera de los espacios universitarios.

En este momento, esta coyuntura global demanda de las instituciones y sus autoridades decisiones arriesgadas, que nos sacan de la inercia de la administración cotidiana. La evolución, comentaba Maturana, es al mismo tiempo la conservación de la mayor parte de las capacidades de un organismo y el cambio de aquello que le impide adaptarse a las nuevas condiciones del entorno y sobrevivir.

Evaluación

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS, VALOR AGREGADO E IDENTIDAD EDUCATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR (MÉXICO Y ECUADOR)

Salvador Malo

Consultor en planeación y evaluación en educación superior. Director General en ACET.

salvador.malo@gmail.com

Magdalena Orta

Consultora en cultura docente e innovación en programas de formación y estrategias facilitadoras de aprendizajes. Directora de desarrollo en ACET.

magdalena.orta@acet-latinoamerica.net

Pilar Verdejo

Asesora en temas de planeación y evaluación de la educación superior. Directora de proyectos especiales en ACET.

pilar.verdejo@acet-latinoamerica.net

Introducción

En el mundo, autoridades educativas de gobiernos e instituciones de educación superior (IES) se preguntan: i) ¿cómo saber cuáles universidades e instituciones de educación superior funcionan bien? Es decir, ¿cuáles ofrecen una mejor educación?; y ii) ¿qué hacer para mejorar esta última? ¿En qué aspectos, actividades y áreas centrarse?

La respuesta a la primera pregunta se busca desde hace mucho en, por ejemplo, la demanda de ingreso como reflejo del prestigio institucional, el éxito profesional de los graduados, las credenciales y reputación de los profesores o, más recientemente, en el número de programas acreditados o “ranqueados”; rara vez a través de una afirmación en torno a los aprendizajes logrados por los estudiantes en la IES.

Se asume que la respuesta a la segunda pregunta descansa en la reflexión, individual o colectiva, en torno a las calificaciones obtenidas por los alumnos durante su paso por (y al egreso de) la universidad. Pero ello se da pocas veces, y aún menos comparando esas calificaciones con los resultados mostrados por esos alumnos (en los exámenes de ingreso) al llegar a la universidad.

Ello es así pese a existir conciencia colectiva de que esos caminos rara vez se usan y sus respuestas pocas veces sirven para estimar la aportación educativa de las instituciones de educación superior: los exámenes de ingreso, en el mejor de los casos, miden atributos y conocimientos de los estudiantes al entrar a la universidad; las pruebas intermedias, por su parte, además de ser usualmente subjetivas y temáticas, se usan esencialmente para calificar a los estudiantes –darles una nota–, excepcionalmente para ayudar al estudiante a aprender y, al igual que los exámenes de egreso, sin tomar en cuenta la distinta preparación con la que cada estudiante llega a la universidad. Esto es, rara es la universidad que analiza de manera sistemática el impacto de la educación que ofrece.

En los últimos lustros, sin embargo, han ocurrido cambios significativos en el escenario internacional de la educación superior, algunos de los cuales reflejan una visión más profunda, amplia y pertinente de la educación, su propósito, impacto y evaluación.

Entre ellos, el movimiento *teaching and learning* trajo un bienvenido énfasis en los aprendizajes del tradicional binomio enseñanza-aprendizaje; el *Proceso de Bolonia*, la atención a las competencias, frente a los contenidos, así como a las tecnologías digitales (TD) en adición a los profesores, el pizarrón y los libros; la prueba *PISA*, aplicada cada 3 años a jóvenes de 15 años en (ahora) casi un centenar de países, la importancia de evaluar competencias, no solo conocimientos.

Estos y otros esfuerzos han dado lugar a nuevas formas para responder las preguntas iniciales de este artículo que presenta 3 ejemplos concretos. Tras describir la forma

en que se elaboró una prueba para evaluar competencias de aprendizaje en México, el primer ejemplo refiere su uso en un estudio longitudinal; el segundo se ocupa de la aplicación en Ecuador de esa misma prueba para establecer una línea de referencia base; el tercero, describe cómo una universidad mexicana ha transformado su modelo educativo con base en el uso de competencias tanto para enseñar como para evaluar.

Las competencias para aprender

México cuenta con una larga trayectoria de evaluación de aprendizajes, centrada principalmente en torno a los instrumentos del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) para el ingreso a la educación media superior y la superior, y al egreso de la licenciatura. Instrumentos diseñados para ser usados en un momento y con un propósito específico en la trayectoria del estudiante: los dos primeros, para su admisión al siguiente ciclo; y el tercero para la calificación final del primer ciclo universitario.

A pesar del uso extendido de esas pruebas, la comparación de sus resultados a nivel institucional, regional o nacional es escasa; aún menos son los informes que analicen, expliquen y, con base en ello, sugieran alternativas de acción para mejorar las pruebas o las prácticas institucionales de enseñanza aprendizaje.

Por ello, en 2015, catorce universidades públicas y particulares mexicanas, con apoyo de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior y el Trabajo (ACET), trabajaron para elaborar otro instrumento de evaluación. Siguiendo las lecciones y experiencias internacionales en la materia, las universidades desarrollaron, construyeron, pilotearon y calibraron el instrumento llamado *Desarrollo de competencias para el aprendizaje en Educación Superior* (Descaes). Las competencias para el aprendizaje son, por un lado, mucho más importantes para el éxito en la educación superior que los muchos o pocos conocimientos que posean los jóvenes al ingresar a la universidad; por otro, les serán útiles también para la vida y el trabajo.

Descaes es una prueba estandarizada aplicada *en línea* con los siguientes propósitos:

- Evaluar el nivel de *competencias para aprender* que poseen los estudiantes al inicio y durante su trayecto por la educación superior, a fin de mejorar sus aprendizajes.

- Apoyar a las instituciones de educación superior a *entender, usar y desarrollar* las competencias para aprender como una forma de *preparar mejor* a los estudiantes para la educación, la vida y el trabajo; y de *sustentar la toma institucional de decisiones educativas*.
- Establecer *una línea base* de los estudiantes en educación superior que permita determinar, en un futuro de corto plazo, el *valor agregado* que dan los tramos y ciclos educativos al aprendizaje de quienes pasan por ellos (estudios *longitudinales*).

La prueba Descaes

- No evalúa contenidos, mide evidencias de desempeño con base en reactivos que plantean tareas a ejecutarse en condiciones reales en tres dimensiones: comunicación, manejo de información y solución de problemas.
- Consta de cuatro niveles de dominio en su escala de desempeño, que van del esperado en novatos o principiantes hasta el propio de expertos o avanzados. Al señalar el dominio con que cuenta el sustentante (el grupo, el programa o la institución) el instrumento apunta también lo que falta para avanzar a niveles superiores de dominio.
- Cuenta con sólido soporte metodológico psicométrico y de análisis estadístico para medir los aprendizajes y determinar los correspondientes niveles de dominio.

Determinación del valor agregado

Siete de las catorce universidades mexicanas que participaron en el desarrollo de Descaes la aplicaron a 1369 estudiantes en dos momentos de su vida universitaria separados por tres años. Los resultados obtenidos se muestran en la Figura 1. En la parte inferior de la figura se muestra el valor promedio que obtuvieron los estudiantes en 2017, mientras que la superior muestra los obtenidos por los mismos estudiantes en 2020.

Es pertinente señalar que, si bien los estudiantes evaluados en los dos diferentes años son las mismas personas, el tamaño de la muestra **no** los hace cabalmente representativos de las instituciones consideradas. Por tanto, la gráfica **no** pretende

mostrar la relativa calidad educativa de las instituciones participantes —los valores de sus respectivas medias o el incremento en ellas en el tiempo—, solo la de los **grupos** de participantes en cada institución.

Lo que **sí** muestra la figura es la *validez* del instrumento para *medir los niveles de dominio en las competencias para aprender* que poseen los sustentantes y, en consecuencia, su *validez para medir el valor agregado* resultante de un periodo o trayecto educativo. Esto significa que de aplicarse este tipo de prueba de manera cuidadosa, representativa y sistemática se obtendrá información que dé respuesta a las dos preguntas iniciales de este artículo.

Establecimiento de una línea base en un sistema de educación superior

Para cada dimensión, Descaes enuncia una media docena de elementos o evidencias del dominio a ella asociados. Estas descripciones no solo ilustran la condición o estado del sustentante (o grupo de ellos) en el momento en que realiza la prueba; señalan al mismo tiempo las áreas o aspectos de esas competencias con oportunidad de mejora; esto es, los aspectos o grupos en los que la universidad puede intervenir para asegurar que sus estudiantes desarrollen su capacidad para aprender.

Con esos propósitos, Ecuador recién aplicó la prueba Descaes a 3000 docentes y cerca de 12.000 estudiantes de primer ingreso en un grupo numeroso de instituciones de educación superior. La Figura 2 muestra la distribución de todos los sustentantes en cada nivel de competencia, determinado por sus resultados en la prueba, y la Figura 3 ilustra el porcentaje de los sustentantes en cada nivel para 21 de las instituciones participantes. Esos resultados contribuirán a la decisión respecto de las intervenciones necesarias y permitirán estimar también los beneficios de esas intervenciones.

Identidad institucional

La enseñanza y evaluación por competencias no conducen a la uniformidad de las enseñanzas, ni a enseñanzas carentes de contenido. Por el contrario, la libertad que ofrece la educación por competencias para integrar conocimientos permite que los contenidos de cada unidad de aprendizaje (UDA) —el equivalente a las tradicionales materia y asignaturas— sean los que cada profesor considere conveniente para el de-

sarrollo de las competencias de sus estudiantes. Permite asimismo que las pruebas para valorar competencias (que siguen la base metodológica de Descaes) utilicen diversos contextos y demuestren el uso de pensamiento crítico y la aplicación de criterios a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Así, la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH-México) ha venido transformando sus enseñanzas universitarias a un modelo educativo con base en competencias. En ese modelo las facultades y escuelas se han integrado en 6 divisiones, en cada una de las cuales las enseñanzas y evaluaciones son integradas en torno a 6 competencias universitarias de primer ciclo: razonamiento formal y cuantitativo; investigación y análisis científico; investigación social e histórica; multiculturalidad, apreciación estética e interpretativa; creatividad, innovación y emprendimiento; seguidas por competencias divisionales propias a cada división para los siguientes ciclos, así como por competencias transversales que se aplican, cuando es necesario, en los diferentes ciclos.

La manera en que cada profesor construye su UDA y las pruebas se transforma año tras **año, convirtiéndose así en características propias de la UACH**. De esa manera, las UDA y las pruebas para evaluar las competencias en cada división son tan ricas y variadas como sus profesores.

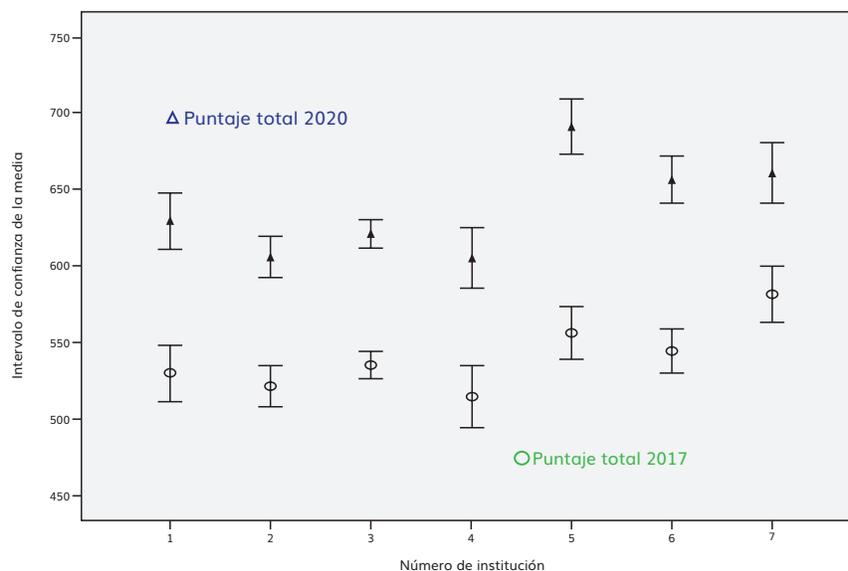


Figura 1. Comparación de media del puntaje total institucional en 2017 y 2020 usando muestras emparejadas de estudiantes

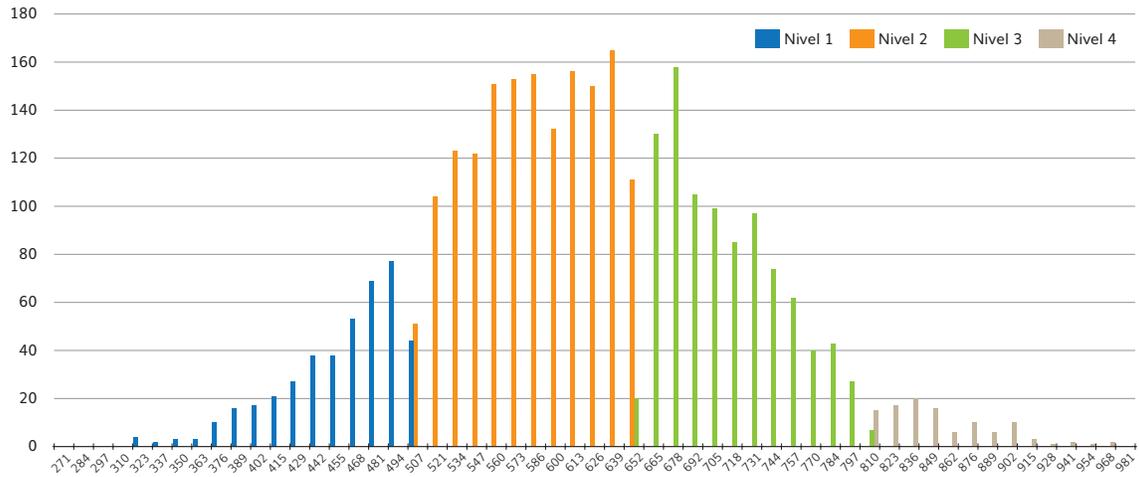


Figura 2. Distribución de resultados en la prueba Descaes según nivel de dominio mostrado por los sustantantes

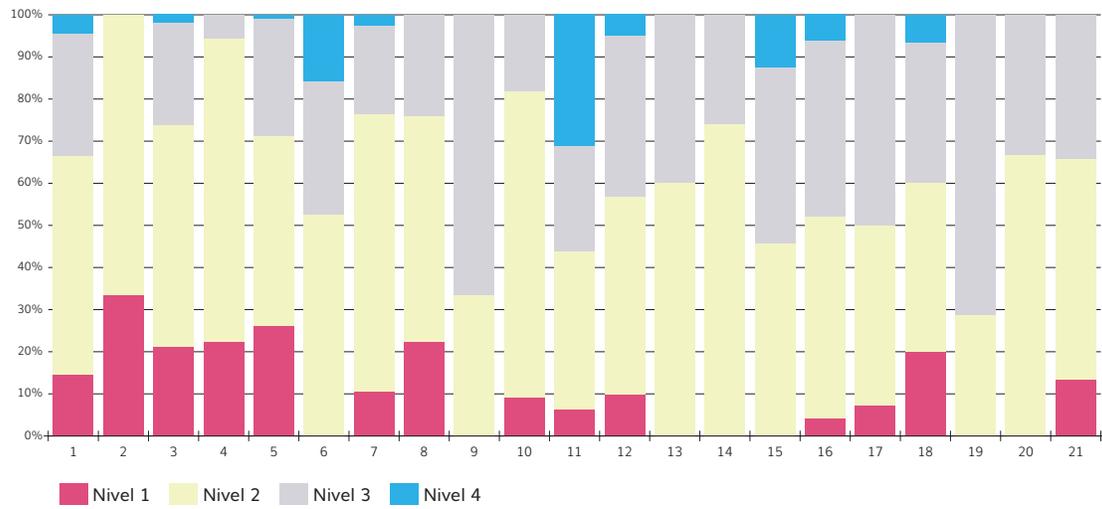


Figura 3. Porcentaje de sustantantes según niveles de dominio mostrado. 21 instituciones de Ecuador

Evaluación

VALOR AGREGADO EN UNIVERSIDADES COLOMBIANAS: PRUEBAS SABER

Jorge Alberto Valencia Cobo

Coordinador del Observatorio de Educación
de la Universidad del Norte

jvalenciac@uninorte.edu.co

José Alfredo Aparicio Serrano

Decano del Instituto de Estudios en Educación
de la Universidad del Norte

aparicio@uninorte.edu.co

Alexander Villegas Mendoza

Profesor catedrático del Departamento de
Economía de la Universidad del Norte

villegas@uninorte.edu.co

Las familias colombianas invierten un buen porcentaje de sus recursos económicos en la educación superior de sus hijos, con la expectativa de que el paso por la universidad incremente sus posibilidades de inserción en un mercado laboral cada vez más competitivo; pero también, porque esperan que esta etapa de formación sirva para consolidar el aprendizaje de las competencias necesarias para su desarrollo personal y social. Por tanto, elegir la universidad a la que asisten sus hijos es una decisión importante, consideradas las expectativas y los recursos destinados a tal fin. Desafortunadamente, no existe aún en nuestro

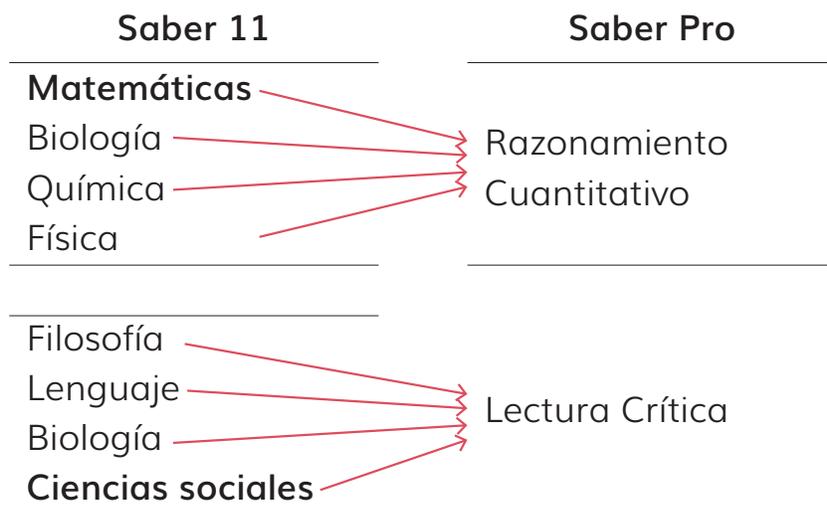
contexto un conjunto robusto de indicadores que orienten a las familias sobre qué institución promoverá mayores avances en el aprendizaje de sus hijos.

Este artículo busca contribuir a la solución de esta necesidad, proponiendo un modelo de estimación del aporte que realizan las universidades a sus estudiantes, a partir de la integración de los lineamientos metodológicos previamente propuestos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como parte de la discusión del Modelo de Indicadores de Educación Superior (MIDE) y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el marco de los informes de valor agregado y aporte relativo de la educación superior en Colombia.

¿Cómo medir el aporte de las universidades a sus estudiantes?

En el sistema universitario actual existen diversos indicadores de calidad, tales como: el ranking de las universidades, la acreditación institucional y de programas; los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales e internacionales; o la categoría de los profesores y grupos de investigación. Sin embargo, la mayoría de ellos son indicadores indirectos del aprendizaje de los estudiantes, y ninguno toma en consideración una medida previa de línea base que sirva de referencia para calcular el impacto específico que la educación universitaria tiene en la formación de los alumnos.

En Colombia se aplican las pruebas estatales estandarizadas Saber 11, al final de la educación secundaria y Saber Pro, al final de la formación universitaria de pregrado. Aunque las dos pruebas son diseñadas y aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) no están diseñadas como un continuo, por lo que, para efectos de esta comparación, se identificaron las áreas de equivalencia cercana para luego comparar los puntajes obtenidos por cada estudiante en Saber Pro, con los que se estima que hubiesen debido obtener en función de su desempeño en Saber 11. A partir de un análisis de correlación se determinó que los puntajes en matemáticas, biología, química y física de Saber 11 —especialmente el de matemáticas— eran los más asociados con el de razonamiento cuantitativo en Saber Pro; y los de filosofía, lenguaje, biología y ciencias sociales —en especial este último— son los que más se relacionan con el resultado en lectura crítica. Es importante aclarar que de todas las competencias evaluadas en las pruebas Saber Pro, solo dos de ellas (razonamiento cuantitativo y lectura crítica) se utilizaron para la trazabilidad del aporte que hacen las universidades.



La diferencia positiva o negativa entre los puntajes predichos y observados, la cual podría atribuirse a la universidad o al programa que cursaron, es lo que en la literatura actual se denomina: Valor Agregado (VA).

¿Cuáles universidades y estudiantes se incluyeron en este estudio?

Partiendo de 127 instituciones de educación superior con carácter académico de universidades¹ se crearon cuatro subgrupos mediante un análisis de conglomerados teniendo en cuenta los siguientes indicadores: 1) el puntaje promedio global en Saber 11 y Saber Pro de sus estudiantes; 2) el promedio del índice socioeconómico individual calculado por el Icfes a partir de la información reportada por los estudiantes para las pruebas Saber 11; y 3) su condición de ser o no instituciones acreditadas en alta calidad.

¹ De acuerdo con la Ley 30 de 1992, las instituciones de educación superior (IES) en Colombia pueden clasificarse según su carácter académico en instituciones: técnicas profesionales, tecnológicas, universitarias, escuelas tecnológicas o universidades.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos por conglomerados

	Conglomerado*			
	I	II	III	IV
Número de universidades	17	42	30	38
Promedio puntaje global Saber Pro	173.35	151.21	156.65	144.34
Promedio índice Saber 11	0.51	-0.19	0.00	-0.38
Promedio INSE** individual	58.62	51.24	52.82	50.10
Porcentaje universidades con AAC***	94.12%	54.76%	83.33%	34.21%

Fuente: ICFES Sistema ftp (<http://ftp.icfes.gov.co/>). Cálculos Observatorio de Educación de la Universidad del Norte

*Cluster bi-etápico, método de clasificación Método del promedio entre grupos o Enlace promedio (average linkage).

** Nivel socioeconómico estimado por el ICFES en las pruebas Saber 11

*** Acreditación de alta calidad

De los cuatro conglomerados que surgieron, se eligió el conglomerado 1, conformado por las 17 universidades colombianas con los indicadores más altos² (ver Tabla 1). Los análisis de los otros tres conglomerados serán presentados en artículos posteriores.

De igual forma, en este artículo solo fue posible incluir el análisis de 8 áreas de formación o grupos de referencia (GR) utilizados por el ICFES y el MEN para agrupar los programas universitarios: Ingeniería, Administración y afines, Educación, Bellas Artes y Diseño, Ciencias Sociales, Medicina, Derecho y Salud. En artículos posteriores se presentarán las áreas restantes.

En síntesis, se analizaron los resultados de los estudiantes colombianos de 8 áreas de conocimiento, matriculados en las 17 universidades colombianas con más altos puntajes en las competencias de razonamiento cuantitativo y lectura crítica de las pruebas Saber Pro de 2016 a 2018; y se rastrearon sus resultados en Saber 11 (los cuales estaban distribuidos entre 2006 y 2014). Se pudo hacer esta identificación en el 60.41 % del total de estudiantes.

² Universidad de América, Rosario, Javeriana, CES, Antioquia, Sabana, Andes, Nariño, del Norte, Valle, Distrital, Eafit, Escuela de Ingenieros de Antioquia, Externado, Icesi, UIS y Nacional.

El cálculo de los coeficientes de correlación intraclass (CCI), el cual representa la parte de la estimación que corresponde al efecto generado por la dependencia de los estudiantes que conforman una misma cohorte o institución, reflejó que era apropiado hacer la estimación del valor agregado con modelos multinivel, que diferencien los GR y las universidades de los estudiantes.

¿Hay diferencias entre los grupos de referencia?

El indicador del aporte de VA que hacen las instituciones (en los 8 GR) fue bajo en las dos competencias, aunque un poco mayor en razonamiento cuantitativo (7.7 % en lectura crítica y 13.2 % en razonamiento cuantitativo). Al controlar los puntajes de Saber 11 en los análisis, las varianzas inicialmente calculadas disminuyeron, pero no en la misma proporción en los 8 GR. Administración y afines y Salud fueron los GR con mayor disminución de la varianza en ambas competencias. Lo cual sugiere que en estos 2 GR hay una mayor diferencia entre los puntajes de ingreso que exigen las instituciones incluidas en este estudio.

En contraste, la menor disminución de varianza en ambas competencias se presentó en el GR de Educación, lo cual parece revelar que es el GR con mayor homogeneidad entre los puntajes en Saber 11 exigidos como condición de ingreso.

¿Existen diferencias entre las universidades?

Para comparar el aporte de estas 17 instituciones, la diferencia entre los puntajes predichos y observados se calculó tomado como media un valor de 50, con una desviación estándar de +-10. Se consideró que solo las universidades con puntajes por encima de 50 aportaban valor agregado.

El rango de puntajes hallados osciló entre 49.5 y 50.5, lo cual parece reflejar pocas diferencias entre estas 17 universidades analizadas y, en general, un limitado aporte de VA. El 54.1 % de los estudiantes mostró evidencias de VA en lectura crítica y el 52.32 %, en razonamiento cuantitativo. El 26.84 % de los estudiantes no muestra VA en ninguna de las dos competencias.

La correlación entre el puntaje global en Saber Pro y el VA fue positiva, pero moderada, y no se hallaron diferencias significativas entre el VA que aportan las instituciones privadas y públicas de la muestra, lo cual se corrobora en el análisis de los casos espe-

cíficos de las instituciones que más y menos destacaron. La universidad privada ICESI de Cali fue la más sobresaliente, pues se evidenció que aporta VA a sus estudiantes en los 7 GR en los que participó, y en 6 de ellos fue la institución que más altos puntajes obtuvo. También destacaron positivamente la Universidad Nacional (pública, sede en Bogotá) y la Universidad de Antioquia (pública, sede en Medellín). En el otro extremo, de estas 17 instituciones las que menos registran aporte de VA en relación con el número de GR en los que participaron fueron: la Universidad de Nariño (pública, sede en Pasto) y la Universidad del Norte (privada, sede en Barranquilla).

Conclusiones

El análisis general de los resultados revela que, a pesar de tratarse de las IES del conglomerado 1 —muchas de las cuales son reconocidas como las de más alta calidad del país— solo aportan VA a la mitad de sus estudiantes, además lo hacen con un impacto escaso. Uno de cada cuatro estudiantes de estas instituciones no construye VA en ninguna de las dos competencias. Hay poca diferencia entre instituciones, aunque es algo mayor el aporte que hacen en la competencia de razonamiento cuantitativo. En términos comparativos, no hay diferencias en el aporte que hacen universidades públicas y privadas, y merecen destacarse las universidades: Icesi (privada), Nacional y Antioquia (públicas). Preocupa que algunas de estas 17 instituciones no generen VA en muchos de los GR evaluados.

El hallazgo de una correlación moderada entre el puntaje global en Saber Pro y el VA es particularmente importante, pues revela que hay instituciones que aportan VA, aunque obtienen bajos puntajes en Saber Pro y viceversa. Este resultado apoyaría el aporte que puede hacer el análisis de VA como un indicador que fortalezca el sistema de medición de la calidad en la educación superior colombiana, complementando el uso privilegiado que se hace actualmente de los resultados en Saber Pro para estimar la calidad de las universidades.

Por otra parte, se evidenció que, en los GR de Administración y afines y Salud, hubo una reducción importante en la varianza cuando se controlaron los puntajes de Saber 11. Este hallazgo corrobora la necesidad de incluir en los análisis el cálculo de los coeficientes de correlación intraclase (excluyendo del modelo la influencia de los resultados en la prueba Saber 11), para lograr una estimación más precisa de la varianza entre grupos.

El GR de Salud (incluso después de controlar las diferencias de entrada) fue el que presentó mayor varianza entre universidades. Parecería entonces que sí existe heterogeneidad en el aporte de VA que hacen las instituciones, lo cual nos devuelve a las reflexiones iniciales sobre que este indicador puede ser un aporte a las familias a la hora de decidir qué institución universitaria elegir para la educación de sus hijos. Al menos en las carreras del GR de Salud no todas las instituciones son iguales, según el análisis.

En el otro extremo, llama especialmente la atención el caso del GR de Educación que presenta la menor varianza entre universidades, incluso antes de controlar el efecto de Saber 11. Esto parece reflejar que los requisitos de ingreso a las IES en este GR son homogéneos, pero desafortunadamente es por tener los puntajes de ingreso más bajos del sistema, incluso en este conglomerado analizado que es el de las mejores universidades del país. Igual que sucede en otros indicadores de calidad de la educación, los programas de licenciatura vuelven a mostrar un resultado altamente preocupante para un GR que idealmente debería destacar sobre los demás y que, por el contrario, aparece de nuevo en el último lugar de la tabla en el impacto que produce en la formación de sus estudiantes.

Finalmente, es importante destacar que esta investigación hace también aportes metodológicos relevantes para el campo de estudio del valor agregado. Hasta ahora, los puntajes de las áreas de matemáticas, lenguaje, química y ciencias sociales de Saber 11 se habían usado para predecir los puntajes en Saber Pro, tanto en lectura crítica como en razonamiento cuantitativo. Este estudio aporta la identificación de las áreas de conocimiento específicas de Saber 11 que permiten estimar por separado el resultado en lectura crítica y razonamiento cuantitativo en Saber Pro. También hace un aporte al señalar la necesidad de diferenciar antes del análisis, subgrupos de universidades (conglomerados homogéneos) y grupos de referencia (áreas de estudio afines).

Aún es mucho lo que hace falta por explorar: analizar el VA de los tres conglomerados restantes (en especial el cuarto) y los grupos de referencia que no se incluyeron en este análisis. No obstante, los resultados aquí aportados apoyan suficientemente el uso de medidas de VA como una herramienta que puede fortalecer el sistema de medición de la calidad de las IES colombianas.

ENSINO HÍBRIDO: O QUE OS GESTORES DE ENSINO SUPERIOR PRECISAM SABER

Ana Valéria Sampaio de Almeida Reis

Diretora de Inovação Acadêmica na Faculdade Santo Ângelo (FASA) em Santo Ângelo, Rio grande do Sul. É Doutoranda no Instituto de Investigação Interdisciplinar na Universidade de Coimbra, Portugal. Realiza pesquisas e presta consultoria em metodologias ativas de ensino, aprendizagem ativa, resultados de aprendizagem e avaliação.

anavale17@gmail.com

A pandemia foi o ponto de partida para que as instituições de ensino se dessem conta da relevância do uso de tecnologias educacionais como instrumentos de apoio e suporte à continuidade das aulas, como veículos de conhecimento e como estratégias de aprendizagem. Também podemos dizer que foi o *start* para que se dessem conta da relevância e do significado do ensino híbrido. No entanto, implementar um novo modelo de ensinar não significa necessariamente inovar ou compreender seu real significado.

O que é ensino híbrido?

O ensino híbrido, na concepção a que se dá destaque, é a mistura do ensino presencial com o ensino *on-line*, mas esse ensino *on-line* é a complementação do ensino presencial. O professor divide suas atividades de aula em uma aprendizagem de momentos presenciais e *on-line*. A ideia do ensino híbrido surgiu para atender às necessidades das escolas de ensino básico para, principalmen-

te, resgatar crianças que tivessem problemas ou dificuldades de aprendizagem e dificuldades de acesso à escola. Trata-se de um ensino mais personalizado, que de fato atendesse às necessidades específicas de cada criança. No entanto, a partir do momento em que essa ideia foi criando raízes, crescendo e se expandindo, houve muito progresso também nas tecnologias que acompanham essa concepção. E a ideia também chegou ao ensino superior, mas não se abandonou o conceito de que essa mistura do *on-line* com o presencial era para um ensino customizado e personalizado que continuasse atendendo aos estudantes no seu próprio ritmo de aprendizagem.

Fazer com que o *on-line* venha a complementar as atividades presenciais é justamente para que o estudante, no seu ritmo, consiga aprender os conceitos necessários a serem estudados para aplicação nas atividades práticas e para realização das atividades propostas pelo professor. Então, esse mix de *on-line* com presencial significa que o professor tem um controle sobre as atividades *on-line* que são realizadas pelos estudantes. Se não houver uma mínima possibilidade de acompanhamento do professor sobre essas atividades, não se caracteriza como ensino híbrido. O aluno até pode assistir a vários vídeos no YouTube recomendados pelo professor, ele pode entrar em plataformas de estudos e ali realizar uma série de atividades por conta própria, mas isso não se caracteriza como ensino híbrido propriamente dito, uma vez que o professor não tem acesso a que tipo de resultado esse aluno está alcançando. E fazer uso de alguma ferramenta digital em sala, pode ser apenas uma estratégia diferenciada de ensino, uma metodologia ativa, não hibridização do ensino.

Alguns autores definem o ensino híbrido como um programa educacional formal, no qual o estudante, pelo menos em parte por meio do ensino *on-line*, tem algum elemento de controle sobre o tempo, lugar, caminho e/ou ritmo de estudo. Percebe-se uma singela confusão entre as pessoas de que basta usar de ferramentas tecnológicas e delegar atividades extras aos alunos que o ensino híbrido está sendo aplicado.

O ensino híbrido é um programa de educação formal, planejado, em que ocorre a mistura do presencial com o *on-line*, e o aluno tem um ritmo de trabalho nesse *on-line*. Trata-se de um ensino que atenda às necessidades do estudante e que esse estudante consiga avançar no seu aprendizado e o professor, obviamente, tenha algum controle sobre esse aprendizado.

Mudanças em como a educação é pensada

A tecnologia sozinha não pode mudar a prática escolar. Para maximizar os benefícios da inovação tecnológica importa alterar a forma como se pensa a educação. Alguns modelos de ensino híbrido não alteram muito o formato da escola tradicional em sua estrutura, mas há melhorias no modelo estabelecido, ao que se chama formato sustentado. Nele o que mais se alteram são as ações do professor, suas escolhas metodológicas. Algumas se destacam mais que outras.

A sala de aula invertida, por exemplo, entre outros sugeridos por Horn e Staker, é o modelo de ensino híbrido mais usado nas instituições, uma vez que o professor delega atividades formais para o estudante no *on-line* e reserva as atividades práticas para o momento do presencial. Mas quando o professor delega essas atividades prévias para os alunos, ele tem controle sobre elas, uma vez que ele precisa saber como está a participação do aluno nessas atividades, seu engajamento e que nível de aprendizagem esse aluno está alcançando em relação aos seus objetivos. Então, ele acompanha o desenvolvimento do estudante, suas ações e as atividades propostas. E esse acompanhamento também ocorre nas atividades práticas na sala de aula, mas sem tirar a autonomia do estudante.

Essas alterações sustentadas raramente alteram a estrutura física da instituição, além do investimento em laboratórios mais modernos, salas mais coloridas com móveis diferenciados. Porém, existem modelos híbridos disruptivos, em que, por exemplo, o aluno estuda quase 100% no *on-line*, mas dentro do próprio espaço físico escolar, devidamente adaptado, sem salas de aula, em que ocorrem ações colaborativas, em que os alunos trocam ideias entre eles, porque estão próximos, estão em um contexto educativo, e existe a mediação do professor virtual e do professor físico. Os modelos disruptivos interferem na forma de pensar o professor que se vai contratar, nas instalações e, principalmente, nas experiências dos estudantes.

Personalização e ensino por competências

O objetivo de se fazer a mistura entre o *on-line* e o presencial é atender ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, para que todos consigam alcançar níveis mais do que satisfatórios de aprendizagem. E simplesmente adotar o ensino *on-line* não significa que você esteja fazendo um ensino personalizado e customizado. A ideia da personalização no ensino híbrido vai além do investimento que muitas instituições estão

fazendo em equipamentos tecnológicos em sala de aula e em variados recursos digitais. Consiste em melhorar a qualidade de vida dos estudantes e fornecer acesso a oportunidades fora de seu alcance.

A ideia da implementação do ensino híbrido, com foco na personalização e na customização é para diferenciar a escola tradicional que padroniza o ensino, ensina a mesma coisa no mesmo ritmo e no mesmo nível para todo mundo, é o modelo de escola industrial que tem o foco no conteúdo e na transmissão desse conteúdo. O ensino híbrido veio para quebrar tudo isso. Se as pessoas aprendem em ritmos diferentes e modos diferentes, temos de utilizar estratégias que acompanhem esses ritmos e diferenças de aprendizagem. O ensino híbrido tem de estar planejado em todo o contexto curricular da instituição e da aula do professor.

A IES precisa estar preparada para compreender esse conceito do ensino híbrido, capacitar seus professores, reestruturar toda a sua matriz curricular e avaliar todos os riscos e viabilidade financeira de instituir um modelo híbrido. Se o gestor deseja que sua instituição seja inovadora e não mais tradicional, ele precisa se questionar sobre suas metas entre apenas melhorar a saúde financeira da instituição ou qualificar a oferta da educação ou combinar as duas.

Outra característica relevante do ensino híbrido é estar baseado no ensino por competências e com diferentes estratégias e critérios de avaliação, com indicadores que auxiliem o professor e o aluno quanto aos resultados que estão sendo alcançados. Em um processo de avaliação constante e contínua, o olhar do professor sobre o aluno é diferente e o olhar do aluno sobre si mesmo também muda.

Alguns pontos precisam de atenção:

- Como a instituição se identifica com os novos modelos educativos que surgiram nesses últimos anos?
- Como ela se identifica com o uso de tecnologias digitais?
- Como a estrutura física vai se adequar a todas as mudanças necessárias?
- Qual vai ser o custo dessa inovação?

- Quais são os riscos associados a todos esses itens se não os fizer de uma forma bem pensada e bem planejada e, ainda, como capacitar os docentes, e preparar um corpo administrativo e financeiro que precisam ter uma nova mentalidade? E mais ainda:
- Como receber e preparar o estudante que vem para uma IES com ensino híbrido? O estudante tem noção do que significa uma instituição de ensino híbrido, de que tem de cumprir com suas responsabilidades no ensino *on-line*?

No Brasil ainda não há o modelo de ensino híbrido aprovado pelo MEC, além de uma autorização de uso de 60% de ensino presencial e de até 40% para o ensino a distância, em instituições de ensino presencial. Cabe a IES administrar esses percentuais no currículo.

Com o retorno às aulas presenciais, ao que se nomeia momento pós-pandêmico, currículos, métodos e modelos de avaliação, tanto nos momentos do *on-line* quanto no presencial, exigirão gestores, corpo administrativo e docentes conscientes da tarefa de recuperar o que se perdeu neste momento de ausência no campus, de interação entre os estudantes com tudo e com todos. Será preciso avaliar o impacto das escolhas tecnológicas sobre o aprendizado dos estudantes, a atitude dos docentes e os resultados alcançados.

Há que se pensar no que o distanciamento social e psicológico influenciou nas percepções e compreensões entre estudantes e professores. Restaurar a comunicação que muitas vezes foi o objeto do distanciamento entre eles será a medida da qualidade, do impulso, da motivação e do compromisso do estudante com sua formação.

Se pararmos para pensar que a educação é ubíqua (onipresente), necessariamente ela é híbrida. Basta que todos os envolvidos estejam interessados, principalmente, nas melhorias da prática docente, nas mudanças das experiências dos estudantes e que estejam abertos às novas alternativas, até as não convencionais, de ensino.

COMPETÊNCIA DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL PARA A PERMANÊNCIA NO FUTURO DAS IES

Maria Aparecida Felix do Amaral e Silva

Consultora educacional para educação básica e ensino superior no Brasil. Doutoranda na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, desenvolve pesquisas sobre processos de socialização e de construção da identidade profissional docente no ensino superior privado no Brasil.

cidinha.amaral.consultoria@gmail.com

A pandemia da Covid-19 trouxe desafios imensos ao setor educacional, no Brasil e no mundo, em todos os seus níveis, desde a educação básica ao ensino superior. Este cenário impactou, sobremaneira, as IES e colocou seus gestores frente a dilemas e desafios nunca vistos e que exigiram uma resposta rápida e consistente.

Os gestores, se quiserem fazer parte do futuro do ensino superior, terão que ir mais além e optar por uma mudança paradigmática curricular radical nos seus Projetos Pedagógicos Institucionais, contando com professores qualificados, com mestrado e doutorado, como exige a legislação, os quais, além da qualificação, deverão também possuir formação para a docência, a qual é uma profissão e exige uma profissionalidade que integra profissionalização e profissionalismo.

Muito se fala que, para atender às necessidades impostas pelo momento atual, é preciso inovar, enxergar à frente, antecipar-se, construir novas trilhas. Isto vale para as instituições e para os professores. Como as IES estão conduzindo seus processos de inovação curricular e suas propostas de formação de pro-

fessores? Em todo esse complexo cenário, a participação dos professores é de fundamental importância na consolidação de mudanças que tragam efetivamente uma melhoria da qualidade de ensino. Sem o aval dos professores, mudanças não se realizam. O ensino superior não fará frente aos desafios postos pela contemporaneidade, se não colocar no centro de suas preocupações as questões relativas à identidade, às condições de trabalho e à profissionalização docente.

Discurso inovador das IES

Entretanto, nos encontros de inovação acadêmica pelo país, os gestores das IES enfatizam a exaustão, os ingredientes necessários para se destacarem no cenário do ensino superior: profissionalização de gestores e mudança na postura dos professores. Vejamos alguns exemplos explicitados por especialistas ao apresentarem suas indicações para o sucesso das IES: mais aprendizagem e menos ensino; mais atividades “hands on”, experimentação e menos aulas expositivas; ensino híbrido e aprendizagem invertida; tecnologia como ferramenta dinamizadora do processo educativo; currículo como motor da inovação, mais aderente às exigências do mundo real, interdisciplinares, promotores do desenvolvimento de competências; e novos processos avaliativos com foco em desempenhos e competências. Pouco ou nada se refere aos sujeitos do processo formativo nas IES em nossa visão: professores e alunos.

Há referências aos professores nos seguintes termos: o professor também precisará se reinventar e, como um tutor, terá como missão fazer o aluno aprender, acompanhando-o de perto, provocando discussões, e, com isso, conduzir o estudante a alcançar o seu projeto de desenvolvimento acadêmico. Essa realidade é possível a partir de um ensino a distância com professores capacitados e recursos tecnológicos adequados.

Interessantes caminhos. Mas faço algumas indagações necessárias: como o professor se reinventará? Como se tornará um tutor, um mentor? Como fará o aluno aprender? Como o acompanhará de perto rumo à concretização de seu projeto acadêmico? Como viabilizar um ensino a distância com professores capacitados? Capacitados em quê? O professor do ensino superior no Brasil está capacitado para essas atribuições, as quais também julgo necessárias e primordiais?

Minha experiência de trinta e dois anos em instituições de ensino superior, especialmente no setor privado, no Brasil, embasa meu posicionamento quanto à necessidade desse profissional qualificado em todas as dimensões da competência docente,

mas indica também que as IES, salvo raríssimas exceções, não investem, como deveriam, na formação continuada desses profissionais, embora proclamem aos quatro ventos que o fazem, entendendo que a profissionalidade docente se constrói apenas com semanas de planejamento, palestras esporádicas e treinamento em determinadas tecnologias da moda.

Docência universitária e formação docente

Nós, professores universitários, precisamos encarar de frente a realidade presente em toda sua complexidade e principalmente assumir nossa identidade profissional: professor, em primeiro lugar; e num contexto específico, o ensino superior.

Docência universitária não é bico, complementação de renda, possibilidade de status, espaço para network, e talvez outras possibilidades mais. É profissão, exige formação profissional, conhecimento de Pedagogia Universitária, pesquisa, atualização, desenvolvimento de habilidades/competências, atitudes “hard skills” e “soft skills”. Ouso afirmar: não é qualquer um que pode ser professor. Docência não é para qualquer pessoa. Por isso, não é qualquer professor que consegue fazer frente a esses desafios. É preciso um professor que exerça uma docência da melhor qualidade.

Assim, é fundamental a confluência entre os esforços e o compromisso da instituição de ensino superior e de seus profissionais na busca da qualidade, pois sem essa política de integração é pouco provável que as iniciativas que visem à excelência na oferta dos serviços do ensino superior se efetivem.

É preciso um professor que exerça – e uma instituição que garanta – uma docência da melhor qualidade. Todo crescimento em relação à qualidade passa por um maior esforço em investimentos institucionais e organização de estratégias formativas e, ao mesmo tempo, por um desenvolvimento mais consciente da ação docente.

Do docente exige-se, então, além da competência teórica em específicas áreas do saber, o desenvolvimento de um processo de formação permanente em que a prática docente seja fundamento para a reflexão e que nele desenvolva a postura de profissional reflexivo, pesquisador e detentor da própria prática.

Embora com mestrado e doutorado, as exigências permaneceram as mesmas: domínio de conteúdo em determinada matéria e experiência profissional. Com a mudança do cenário socioeconômico e cultural, com a alteração do perfil da clientela escolar,

especialmente nas instituições privadas, e com as novas demandas de um mundo dominado pelo avanço tecnológico, só recentemente os docentes universitários e as próprias instituições de ensino superior começaram a se conscientizar de que o papel de professor universitário exige uma profissionalização própria e específica e que não se esgota no diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda no exercício com sucesso de uma profissão, mas exige uma dimensão didático-pedagógica, ética, estética, comunicacional, social.

Portanto, exige uma formação específica e uma competência singular: a competência pedagógica, pois ser professor no ensino superior pressupõe, também, a postura de educador. Coloca-se em xeque a crença de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar.

Assim, ressalto e reitero minha afirmativa que vem no topo desta reflexão: só o efetivo protagonismo real do professor e do aluno garantirá o lugar da sua IES no cenário futuro do ensino superior.

Já pontuamos o protagonismo real do professor. E o aluno?

A docência, em qualquer um dos níveis de ensino, não é uma tarefa solitária, unilateral, autossuficiente. Ela existe em função do aluno. Sem aluno, não há docência. Que lugar ocupa o aluno na nossa docência universitária? Ser professor universitário é encarar uma carreira que tem por fundamento constituir um caminho, um método que otimize um processo de interlocução entre dois sujeitos, essencialmente diversos, professor e aluno, no diálogo, no confronto e na aquisição de novos conhecimentos. Portanto, baixemos a guarda, recolhamos nossa arrogância e nossa empáfia, que muitas vezes nos assolam.

Nesse sentido, ser professor do ensino superior é algo desafiador, pois o docente necessita inventar e reinventar o seu fazer diário. O fazer aula pode ser entendido como uma busca constante para transformar velhos conteúdos em temáticas interessantes e atualizadas. Como se diz na linguagem teatral, o protagonista (professor) precisa “dar cor ao texto”, isto é, o docente precisa apresentar seu conteúdo de forma criativa, de modo a despertar o interesse do protagonista (aluno). Para isto é preciso conhecer a ciência da educação, seus fundamentos, seus métodos, suas técnicas, suas estratégias.

Nesse sentido, na perspectiva da educação inovadora para o ensino superior, o planejamento didático torna-se mais complexo, pois estará prevendo a organização de

situações de aprendizagem que ocorrerão em um novo paradigma. Amplia-se o foco para o desenvolvimento do “saber, saber fazer e saber ser” para a formação profissional, a partir de um processo de ensino centrado no aluno e que utiliza propostas curriculares diferenciadas, metodologias ativas, estratégias colaborativas, em ambientes presenciais e virtuais, e processo de avaliação formativo.

Optar por práticas inovadoras é buscar constantemente alternativas para desenvolver com nossos alunos um processo de aprender interessante e significativo que lhes proporcione uma efetiva formação profissional. Decidir por uma prática inovadora significa planejar e replanejar constantemente. Exige um planejamento didático responsável, crítico, e um complexo processo de análise, previsão e tomada de decisão sobre cada situação de aprendizagem.

Será necessário identificar necessidades individuais e coletivas da turma; estabelecer prioridades e objetivos; selecionar conteúdos pertinentes, métodos, estratégias e alternativas de ação adequadas, espaços de estudos apropriados; definir responsabilidades do professor e dos alunos; racionalizar recursos, tempo e energia; e ajustar critérios, processos de avaliação e feedbacks contínuos.

Temos a convicção de que a instituição que investir no processo de formação do professor e do aluno de forma científica e efetiva garantirá seu lugar no futuro do ensino superior.

Será utopia? Bem, é a utopia que nos move e nos faz avançar. Pode não acontecer hoje, amanhã, mas o futuro dirá.

Heresia? Estamos desafiando dogmas antigos e enraizados no contexto do ensino superior? Talvez. Mas o futuro dirá. Instituição de ensino superior é um empreendimento educacional, não um mero negócio.

Ciência? Defendemos essa ideia. Educação não se faz com belos discursos, com boas intenções, mas sim com investimentos e ações efetivas, as quais são embasadas cientificamente nas Ciências da Educação, que constituem o alicerce das agências educacionais desde a educação básica ao ensino superior.

Ficamos com a Ciência.

Sempre.

Internacionalización

EL RETO DE ADAPTAR LOS CONSORCIOS Y LAS REDES UNIVERSITARIAS A LA NUEVA NORMALIDAD

Gerardo L. Blanco

Profesor asociado y director académico del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) en Boston College. Es doctor en Educación por la Universidad de Massachusetts Amherst y especialista en el Programa Fulbright.

gerardo.blanco@bc.edu

Las redes universitarias importan más que nunca

A pesar de que las noticias de las vacunas para prevenir el COVID-19, sobre todo en los países del Norte Global, han llevado a las y los líderes universitarios y tomadores de decisiones a prepararse para la siguiente etapa de la internacionalización, el papel de las redes universitarias y los consorcios requiere reformas e incluso un rediseño radical. Como resultado se necesita analizar las contribuciones de estas redes y consorcios a la calidad e internacionalización universitarias. Este análisis debe ser desapasionado y estratégico, más allá de los pronunciamientos y la construcción de marcas universitarias. Es un análisis más fácil de decir que de hacer, como lo ilustra un debate reciente en [University World News](#). En un artículo reciente en esa plataforma presenté las ideas centrales de este ensayo. El artículo recibió contrapuntos vehementes por parte de representantes de [Worldwide Universities Network](#) (WUN) y de [Universitas 21](#) (U21). Las redes y los consorcios están ligados a la identidad universitaria, pero

al mismo tiempo estas redes forman sus propias identidades y por lo tanto necesitan proteger sus marcas y sus intereses, como lo demuestran estos contrapuntos. De ahí que líderes astutos y responsables deban tener en cuenta la naturaleza hiperbólica de los pronunciamientos acerca de los beneficios de algunas de estas redes.

Redes universitarias y legitimidad

Es difícil describir de manera general a las redes y consorcios universitarios ya que estas organizaciones no son iguales y sirven para propósitos muy diversos. Este es el reto que exige un análisis detallado y preciso. Sin embargo, es posible esbozar una clasificación preliminar de diferentes grupos de redes. En primer lugar, encontramos grupos selectivos de universidades enfocadas en la investigación. Esta primera categoría causó las protestas de WUN y U21 mencionadas al inicio. Sostengo mi argumento: estas redes representan de manera casi exclusiva a universidades de América del Norte, Europa y Australia, en otras palabras, universidades del Norte Global. Mi argumento no es en contra de estas redes o de la labor que llevan a cabo, la cual es muy valiosa. Lo que destaca en algunas de estas redes es su elitismo, de hecho, sin exclusividad el atractivo de estas redes se pierde. Este es el primer reto para las universidades en América Latina: desarrollar redes basadas en la colaboración y no en el elitismo y la exclusividad. El primer reto para re-pensar las redes universitarias en la región es imaginar redes incluyentes. Por ejemplo, un desafío central para la Triada, una red conformada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de los Andes (Colombia) y el Tecnológico de Monterrey (México), es enfocarse en problemas regionales y la promoción de la calidad de vida en la región más que en el prestigio de los rankings globales. Este es un reto importante ya que estas tres universidades tienen un perfil global y de hecho algunas ya pertenecen a redes globales de universidades selectivas.

Un segundo grupo de redes presenta un segundo reto para la región. Ciertas redes y consorcios incluyen su propósito en su nombre. Este es el caso de la Red Talloires de universidades comprometidas con la función cívica; la Red Global de Universidades para la Innovación (GUNI por sus siglas en inglés); y la Red de Universidades para la Responsabilidad Social (USR Network). El segundo desafío para América Latina es articular los propósitos de manera específica, más allá de los pronunciamientos generales.

Un tercer grupo presenta importantes oportunidades para Latinoamérica. Este tercer grupo se refiere a las alianzas de tipo regional. La Triada, que ya he discutido es un ejemplo, así como la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo que Dante Salto discutió en el primer número de esta revista. La regionalización es una tendencia muy importante de cara a la nueva normalidad de la internacionalización.

Por último, existen redes que combinan más de uno de los enfoques (global, regional y basado en misión) que he descrito hasta ahora. Por ejemplo, Boston College ha liderado el establecimiento de la Alianza Estratégica de Universidades Católicas de Investigación (SACRU). Esta alianza combina la misión de educación católica con un enfoque global entre universidades de investigación. SACRU incluye a dos universidades católicas pontificias en la región (en Chile y Brasil), pero hay más universidades en la región que pueden cumplir con el perfil de esta red.

Se podría debatir la clasificación que he propuesto, sin embargo, los retos para la región seguirían sin cambio. Es necesario dar prioridad a la integración regional, dejar de lado el elitismo y la búsqueda del prestigio para brindar cabida a la colaboración a profundidad. Los mecanismos que le dan legitimidad a los consorcios universitarios son cuatro en mi estimación: i) la selectividad; ii) la representación regional; iii) la longevidad; iv) y la conexión mutua entre calidad e internacionalización. La selectividad se observa como mecanismo legitimador en el primer grupo de redes universitarias. El sentido común establece una relación de causa y efecto entre la excelencia y la exclusión y, por lo tanto, funciona bien como mecanismo de legitimidad. Asimismo, la inclusión de universidades destacadas en el Sur Global equilibra el elitismo de las redes globales de universidades de investigación. Este mecanismo legitimador crea una situación en la cual las universidades aspiran a acceder a redes que están más allá de su alcance al mismo tiempo que rechazan redes que ya incluyen a sus instituciones pares. Esto constituye un reto enorme porque es muy tentador el subir la escalera metafórica de la reputación institucional que los rankings promueven de manera incesante.

Las redes de misión específica respaldan su legitimidad a través de la representación geográfica. En lugar de limitar el número de miembros, la representación amplia de diferentes países brinda legitimidad a estas redes. El reto es que las diferencias nacionales y regionales diluyen el propósito y la misión de las redes. Por ejemplo, muchas redes se enfocan en el extensionismo o el desarrollo comunitario, pero los desa-

fíos varían mucho de una región a otra. La longevidad es otra fuente de legitimidad. En América Latina, donde se encuentran muchas de las universidades más antiguas del continente, este es un mecanismo legitimador muy conocido. Por último, se ha documentado la circularidad entre calidad e internacionalización.

Las redes universitarias en la nueva normalidad

La pandemia ha resultado en la proliferación y diversificación de las actividades de las redes universitarias. El COVID-19 ha generado un doble efecto por el cual las universidades se han descentralizado como resultado del trabajo en casa con sus posibilidades infinitas de conexión virtual. Paradójicamente, casi todos los otros aspectos de la administración universitaria se han centralizado, sobre todo en relación con las finanzas y los presupuestos. En este contexto el liderazgo estratégico es más importante que nunca. Las universidades deben señalar claramente sus prioridades para la internacionalización, así como identificar las instituciones con las que desean establecer colaboraciones. De lo contrario, las y los profesores van a responder de manera desorganizada a la multitud de invitaciones para colaborar con universidades en otros países. La pandemia ha creado una equivalencia falsa entre todas las invitaciones de colaboración.

En la nueva normalidad, las redes selectivas con sus membresías de alto costo se volverán cada vez más difíciles de justificar en medio de una situación de austeridad, a menos que demuestren el valor que agregan a la calidad universitaria. La internacionalización por regionalización tendrá mayor importancia a medida que la movilidad reinicia por bloques o burbujas ya que la distribución de las vacunas ocurre de manera tan desigual. A medida que la internacionalización llega a la siguiente etapa de la nueva normalidad, se debe pensar cuidadosamente el futuro de las redes y consorcios universitarios.

Internacionalización

ENTRE RIACES Y SIACES: DUPLICIDAD Y DESARTICULACIÓN

Iván F. Pacheco

Research Fellow del Centro para la Internacionalización de la Educación Superior (CIHE) de Boston College. Como director de Aseguramiento para la Calidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional de Colombia fue signatario del acta de creación de RIACES.

ivanfpacheco@gmail.com

Rafael Llavori

Experto en aseguramiento de la calidad e internacionalización de la educación superior. En representación de una de las agencias signatarias asistió a la reunión fundacional de RIACES en 2003 y de SIACES en 2018.

llavorirafa@gmail.com

Actualmente existen en Iberoamérica dos organizaciones que buscan agrupar a las entidades encargadas del aseguramiento de la calidad en la región: la Red Iberoamericana de Agencias de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES-la Red) y el Sistema Iberoamericano de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (SIACES-el Sistema). Ambos comparten el interés por fomentar el aseguramiento de la calidad de la educación superior en la región y fortalecer la articulación de sus sistemas, alegan representación tanto de América Latina como de la Península Ibérica, comparten área geográfica, (algunos) propósitos y tienen miembros en común. Sin embargo, actúan

* La opinión aquí expuesta no refleja necesariamente la de ninguna de las organizaciones con las que los autores están vinculados.

de manera independiente y desarticulada. Esto se explica, en parte, por sus orígenes y criterios de integración.

Aunque, gracias a nuestra vinculación a agencias o autoridades de aseguramiento de la calidad, los autores participamos en la creación de Riaces y uno de nosotros (Llavori) participó en la creación de Siaces, no dejamos de ver con preocupación la duplicidad de esfuerzos que supone la coexistencia de las dos organizaciones.

La Red fue creada en 2003 por un acuerdo de voluntades de representantes de agencias, unidades acreditadoras, autoridades ministeriales de países iberoamericanos, así como representantes de organismos internacionales para la educación de la región. El Sistema surgió por iniciativa de los jefes de Estado y de Gobierno, manifiesta en la [Declaración de Guatemala](#) en 2018: “Fomentar el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento y reforzar de la cooperación entre los respectivos sistemas nacionales de evaluación y aseguramiento de la calidad y acreditación”. En ese momento la actividad de la Red era mínima y no pocos vaticinaban su cierre definitivo.

Los [criterios de membresía](#) de la Red son amplios y más inclusivos. En la actualidad cuenta con 35 integrantes, entre ellos un nutrido número de agencias de acreditación de programas de México (7), agencias de acreditación privadas de Chile (4) y Perú (1), y tres ministerios (Bolivia, Argentina, El Salvador). Los criterios de pertenencia del Sistema son más estrictos, pues está integrado “únicamente por Agencias Nacionales que abordan el aseguramiento de la calidad de la educación superior en los países de la región iberoamericana”. En consecuencia, ningún ministerio ni agencia que no sea de carácter nacional hacen parte del Sistema.

La Red empezó con buen impulso, creando en sus primeros años de vida un manual para evaluadores externos, un registro de especialistas con capacidad para asesorar a los miembros de la Red y un glosario de términos relacionados con el aseguramiento de la calidad. Sin embargo, pasados unos años de su creación, la actividad disminuyó y tras la retirada voluntaria de ANECA en 2020, la Red perdió al único organismo de aseguramiento de la calidad ibérico. Sin embargo, la Red conserva su carácter iberoamericano gracias a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), que ha sido miembro pleno desde su creación, y en los dos últimos años ha incrementado su colaboración. La Red y la OEI identificaron seis acciones conjuntas para la consolidación de la Red, entre ellas, la creación del sello para acreditar la calidad de las titu-

laciones en modalidad a distancia y la oferta de formación de técnicos y evaluadores. La OEI, con el apoyo de la Red y varias agencias de acreditación, desarrolló [la Guía Iberoamericana de Evaluación de la Calidad de la Educación a Distancia](#).

Con la creación de la certificación de alineamiento con la [Orientación de Buenas Prácticas \(OBP\)](#), la Red generó un espacio de reconocimiento para las agencias que la integran y que se sometan al proceso de evaluación interna y externa diseñado para tal propósito. Esta certificación está en proceso y el manual está disponible en su página web.

El Sistema también ha optado por implementar un mecanismo de [validación de buenas prácticas de las agencias](#), avanzó en la creación [del Registro Iberoamericano de Programas de Educación Superior Acreditados](#) y desarrolló un conjunto de [Criterios Generales para la Evaluación de la Educación Virtual](#).

¿Se justifica la existencia de las dos entidades?

La coexistencia de redes de agencias de acreditación se da en otras latitudes. Por ejemplo, en Europa, aparte de ENQA, coexisten el Consorcio Europeo para la Acreditación en Educación Superior (ECA), la red de agencias de calidad de Europa Central y Oriental (CEENQA) las cuales complementan el Registro Europeo de Agencias de Aseguramiento de la Calidad (EQAR), además de las agencias disciplinares o de programas.

En Iberoamérica, la Red y el Sistema parecen competir por el liderazgo en la región. La Red nació como un espacio de encuentro de diversos actores y parece apostar por una mejor integración desde las agencias, un enfoque ascendente (*bottom-up*). Al enfocarse en los gobiernos y las agencias nacionales, el Sistema parece apostar por una integración descendente (*top-down*) liderada por los gobiernos y las agencias nacionales de aseguramiento de la calidad. La integración regional no es la única motivación para pertenecer a una u otra organización; el aseguramiento de la calidad es tan o más importante como elemento aglutinador.

La duplicidad de propósitos e iniciativas (por ejemplo, la validación de buenas prácticas o la definición de criterios para la educación virtual); el compartir, al menos potencialmente, un buen número de integrantes; y el hecho de contar con limitados recursos humanos, físicos y financieros sugieren una respuesta negativa. Sin embar-

go, la Red acoge a un grupo de agencias privadas que no tiene cabida en el Sistema, lo cual podría soportar el argumento de la diversidad de constituyentes como factor diferenciador y justificante.

¿Se justifica pertenecer a las dos entidades?

Este dilema solo afecta a las agencias nacionales de acreditación que son las únicas en la zona de intersección de las dos membresías. Estas agencias deben elegir entre tres opciones: i) no pertenecer a ninguna de las dos organizaciones; ii) pertenecer solo a una; iii) o pertenecer a las dos. La primera opción parece ser desfavorable, pues las agencias dependen para su validación del reconocimiento de sus pares y estas organizaciones son un vehículo ideal para dicho propósito, aunque ya varias han logrado reconocimiento por otras redes de agencias de acreditación como IN-QAAHE. No hay respuesta común para la decisión de pertenecer a las dos entidades o solo a una —y, en dicho caso, ¿a cuál?—. Cada agencia debe hacer esta evaluación buscando lo que mejor se alinee con sus objetivos y propósitos institucionales.

Entre otras posibles, una primera consideración en dicho análisis es económica, pues la afiliación a cada entidad tiene un costo. Otra consideración es de carácter logístico y administrativo, pues la pertenencia a cada entidad conlleva la adherencia a políticas, estándares y criterios.

El futuro: ¿Colaboración o competencia?

Si se conserva la dinámica actual, no se avizora colaboración, y sí algo de competencia entre la Red y el Sistema. Pero, en general, las dos entidades parecen cómodas moviéndose por carriles paralelos.

La desarticulación entre la Red y el Sistema es redundante y costosa para la región y sus organizaciones. Puede alegarse que el costo financiero de su coexistencia es mínimo, los costos de afiliación no son elevados y dan para mantener pequeñas burocracias, generalmente subsidiadas por alguna entidad nacional o por los organismos internacionales. Sin embargo, el desgaste institucional de quienes puedan participar de las dos organizaciones y, sobre todo, el costo de oportunidad de no utilizar los recursos humanos, institucionales y financieros de manera razonable reducirá la probabilidad de éxito de la articulación y dispersará la energía disponible para el mejoramiento de la calidad.

Quizás una distribución de trabajo —¿o de mercado?— en el que el Sistema agrupe a las agencias nacionales mientras que la Red agrupa a las agencias privadas podría ser una salida viable. Pero esta opción no es más que un ejercicio teórico, pues algo similar no ha sido siquiera considerado.

La presencia de países europeos, en particular España, parece hacer atractivo el vincularse a estas entidades porque favorece la articulación con el Espacio Europeo de Educación Superior. Quizás sea el momento de que las agencias y los gobiernos de América Latina exploren opciones en las que de manera independiente decidan lo que más conviene a la región y actúen de manera autónoma. Antecedentes como ARCU-SUR y su Red de Agencias Nacionales de Acreditación en el Sector Educativo del Mercosur (RANA), a la que ya pertenecen agencias externas al cono sur, muestran el camino para una opción diferente, pero su éxito ha sido bastante moderado.

Una estrategia de integración basada en organizaciones desintegradas puede ser suficiente para mantener a las agencias, pero no para lograr una integración efectiva. Un escenario en el que la Red y el Sistema, así como los organismos internacionales que los respaldan y las burocracias que los apoyan, decidan trabajar de manera articulada es muy poco probable, pero sería una grata sorpresa.

MOTIVACIONES Y CAPACIDADES INSTITUCIONALES PARA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS. AVANZANDO HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN INTEGRAL

Paulina Latorre Bahamóndez

Universidad Católica de Temuco. Traductora de profesión, magister en humanidades con doble grado en Relaciones Internacionales y Comunicación Internacional. Tiene más de 7 años de experiencia en internacionalización de la educación superior.

platorre@uct.cl

Martha Teresa Ramírez Valdivia

Profesora asociada al Departamento de Ingeniería Industrial y de Sistemas. Directora Ejecutiva - Coordinación Tutoría UMCE, Universidad de La Frontera.

martha.ramirez@ufrontera.cl

Introducción

Los procesos de internacionalización en instituciones de educación superior (IES) han cobrado relevancia y se han implementado según los diversos contextos de las instituciones, políticas nacionales, prioridades o agentes internos y externos que impulsan y dirigen dichos procesos.

A pesar de que las acciones de internacionalización en Chile datan desde 1950, estas toman fuerza en los noventa con fondos de financiamiento estatales para internacionalizar la educación superior. Para profundizar en los procesos de internacionalización en las IES chilenas, las treinta universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), realizaron un diagnóstico de prioridades, capacidades estructurales y recursos, el cual tuvo una tasa de respuesta del 77 %. A continuación, se presenta parte del diagnóstico, enfatizando las motivaciones para la internacionalización de IES chilenas, las estructuras y acciones principales realizadas por la Oficina de Relaciones Internacionales (ORI).

Contexto chileno de la internacionalización

La educación terciaria en Chile es provista por 148 instituciones: 59 universidades, 38 institutos profesionales y 51 centros de formación técnica. En 2020, estas IES contaban con 1.221.017 estudiantes, 94.4 % en pregrado, 3.7 % en posgrado y 1.9 % en diplomados.

Las primeras acciones de internacionalización en Chile se remontan a la década del cincuenta, enfocadas en la movilidad internacional para especializar académicos. El Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (Mecesup) marcó un punto de inflexión para la internacionalización y, en 1998, ya buscaba incrementar el número de estudiantes doctorales chilenos en el exterior; Mecesup 2 definió e implementó el Sistema de Créditos Transferibles, facilitando la movilidad de estudiantes internacionales; y Mecesup 3 promueve la incorporación de prácticas internacionales en el currículo. Adicionalmente, la Agencia Nacional para la Investigación y el Desarrollo, mediante instrumentos de financiamiento y políticas, promueve la internacionalización de la ciencia chilena a través de la movilidad, la formación de redes internacionales y la investigación conjunta.

Estructura de internacionalización en las universidades del CRUCH

La estructura de una Oficina de Relaciones Internacionales (ORI) es clave para dar soporte al proceso de internacionalización. La totalidad de las IES bajo estudio cuentan con un director, una unidad de movilidad y una unidad de convenios o cooperación internacional. Además, algunas tienen unidad de idiomas o programas de intercambio. Un 48 % promociona estrategias de internacionalización del currículo y articula proyectos de investigación internacionales. Esta estructura es consistente

con las principales actividades de internacionalización de las IES latinoamericanas, según la encuesta Obiret: movilidad estudiantil y de académicos, y la participación en proyectos de cooperación.

Motivos para la internacionalización

Existen diversas razones que motivan a las IES para realizar un proceso de internacionalización; sin embargo, muchas veces responden a necesidades de las universidades ante demandas globales, de la sociedad e intereses de los profesionales.

Según la encuesta, para las IES del CRUCH las principales motivaciones son, en orden de importancia:

1. Mejorar la calidad de su quehacer, por ejemplo, programas académicos, docencia, gestión, investigación y vinculación con el medio.
2. Formar a ciudadanos y profesionales con una dimensión global e intercultural, capaces de valorar la diversidad étnica y cultural.
3. Integrar una red internacional de conocimiento para aportar a la resolución de problemáticas globales y fortalecer la calidad y pertinencia de la investigación.
4. Posicionar a la institución internacionalmente, logrando reconocimiento y visibilidad.
5. Mejorar el posicionamiento en rankings internacionales.
6. Fortalecer y posicionar los programas de posgrado mediante su vinculación internacional estratégica.
7. Tener mayor acceso a fondos de financiamiento extranjeros.

■ Recursos institucionales

La totalidad de universidades bajo estudio cuenta con recursos internos para financiar sus actividades de internacionalización; de ellas, un 50 % realiza actividades para generar ingresos propios tales como el reclutamiento de estudiantes extranje-

ros para participar de programas de enseñanza de español o cursos con fines especiales como los realiza la UCN con su programa Atacama Immersion Chile (<http://www.atacamaimmersion.com>). Un 48 % de las ORI financian proyectos y acciones de internacionalización en casa; sin embargo, gran parte de los recursos de las oficinas se destinan a financiar la movilidad de académicos, estudiantes y administrativos; 21,1 % de las universidades afirmó no tener recursos para proyectos y movilidad, todas ellas localizadas en la Zona Sur del país.

Los procesos de movilidad estudiantil son financiados en un 33 % por becas internas, 20 % por organismos externos, 29 % por recursos propios de estudiantes y 18 % por otras fuentes. Sumado a la falta de recursos económicos, las principales barreras para la movilidad estudiantil son la falta de manejo de un segundo idioma y la poca flexibilidad del currículo, similar a lo que ocurre en otros países de Latinoamérica, que continúa siendo la región con menor porcentaje de estudiantes salientes —6,1 %— y entrantes —1,8 %—. Estos datos empeoran para Chile: la posibilidad de que un estudiante chileno realice un intercambio estudiantil es solo 0,6 % según datos OECD de 2017. Por tanto, los esfuerzos realizados por las IES para financiar entre 10 % y 100 % del valor de la movilidad son relevantes.

■ Convenios

Los convenios e intercambios se vinculan tradicionalmente con la internacionalización: un 95 % de las IES bajo estudio realizan acciones vinculadas a gestión de convenios marco, de posgrado conjunto, investigación y/o movilidad con organismos y/o universidades nacionales y extranjeras. En promedio, un 59 % de convenios mantiene actividades permanentes: intercambios estudiantiles e investigación, movilidad académica, conferencias, publicaciones y clases magistrales; en menor escala, se realizan cursos tipo COIL (Collaborative Online International Learning) y movilidad administrativa. Se observa, además, una migración paulatina hacia actividades que fortalezcan la colaboración estratégica: programas de doble titulación, co-tutela de tesis, proyectos y publicaciones conjuntas.

■ Posicionamiento internacional

La participación en eventos de carácter internacional es significativa para contribuir al posicionamiento internacional, también para generar mayor visibilidad y relacio-

namiento positivo con instituciones pares o con socios estratégicos. Un 78 % de las IES bajo estudio ha participado de alguna de las ferias internacionales como NAFSA, Lachec y EAIE y, en menor medida, en Fabauí, FIESA y Redi Perú.

■ Investigación internacional

Con relación al desempeño en investigación, las universidades del CRUCH tienen valores modestos a nivel internacional. Un 52.6 % de las publicaciones chilenas involucran coautoría internacional, por lo demás un 70 % de 14.000 investigadores realiza movilidad, siendo comparable con tasas de Canadá, Países Bajos y Dinamarca, según la OCDE en 2017.

■ Doble-grado

En una tendencia reciente, se han establecido programas conjuntos entre instituciones de diferentes países que conducen a títulos dobles o un título conjunto. Para las IES del CRUCH, un 50 % cuenta con algún programa de doble grado, la mayoría en una universidad del sur, de la costa y del centro del país.

■ Internacionalización en casa

El escenario global cambiante refuerza la necesidad de implementar una estrategia de internacionalización en casa. Los resultados indican que la movilidad en las IES del CRUCH sigue siendo la actividad mayoritaria, seguida por actividades curriculares relacionadas con una segunda lengua, programas con doble titulación, actividades orientadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y actividades extra-curriculares. Sin embargo, parece existir una incongruencia entre lo que se declara como intenciones para la internacionalización y lo que se realiza; esto se manifiesta en las estructuras de las ORI, con personal que resulta insuficiente para liderar un proceso de internacionalización estratégico e integral, y en la falta de articulación de la ORI con otras unidades institucionales, por lo demás no se identifican acciones orientadas a desarrollar capacidades de internacionalización o a formar ciudadanos globales tal como se declara en las motivaciones. Para el desarrollo de estrategias de internacionalización puede ser un obstáculo que solamente 39 % de quienes lideran las ORI tienen formación y cuentan con experiencia en el área.

Conclusiones

Existe un avance significativo de los procesos de internacionalización de las IES del CRUCH y de cómo estos son considerados a nivel estratégico y operativo. Aunque algunas IES continúan enfocándose en movilidad estudiantil y firma de convenios, paulatinamente han diversificado sus acciones e incluido una oferta de programas de intercambio, programas de idiomas, desarrollado estrategias para internacionalizar el currículo, o adoptado estructuras más complejas para sus ORI. Algunas IES se encuentran en fase de desarrollo de la internacionalización del currículo.

Para que la internacionalización sea prioridad institucional, debe existir una dimensión internacional en el presupuesto, un sistema de evaluación, y planes operativos para la internacionalización vinculados con la misión/visión, asignándose recursos que garanticen su viabilidad y ejecución.

El desarrollo de procesos institucionales, así como su documentación y estandarización para apoyar y gestionar la movilidad estudiantil es notable, pero limitado para el 50 % de IES debido al débil soporte informático; esto puede generar falta de información asociada a indicadores de internacionalización.

A nivel interno, se requiere avanzar en la integración de la internacionalización al quehacer institucional y en el reconocimiento de acciones de internacionalización realizadas por la comunidad universitaria. A nivel país, es crucial la formulación de una política nacional que contribuya a la sostenibilidad de los programas y fortalezca las IES, siendo tareas prioritarias, la definición de lineamientos y el financiamiento para la internacionalización del sistema universitario.

MESMO COM A CRISE SUAS IES PODE PROSPERAR

Fábio Reis

Diretor de Inovação e Redes do Semesp. Presidente do Consórcio Sthem Brasil. Diretor de Inovação Acadêmica da Unicesumar. Consultor de Inovação da Afya Educacional. Professor do Unisal, pesquisador vinculado ao CEIS 20 da Universidade de Coimbra.

fabio@semesp.org.br

Rodrigo Capelato

Diretor Executivo e de Assuntos Econômicos do Semesp. Doutorando do CEIS 20 da Universidade de Coimbra. Coordenador do Sistema de Informações do Ensino Superior Privado (Sindata).

rodrigo@semesp.org.br

Em função da pandemia vivenciamos uma série de crises intensas, que impactam negativamente as instituições de ensino superior (IES). Jornais como *Times Higher Education*, *The Chronicle Higher Education* e *Inside Higher Education* publicam artigos que demonstram que a crise não está somente no Brasil, mas também nos Estados Unidos, na Inglaterra, na Austrália, no México e em outros países. Saber que o ensino superior passa por problemas mundiais, conforta? Não, mas ao mesmo tempo não podemos perder a esperança sobre o futuro do ensino superior, já que a pandemia trouxe diversos aprendizados.

Se o olhar for apenas para as crises que impactam o ensino superior, passaremos a acreditar que haverá um fechamento generalizado de IES, de que as empresas educacionais vão definitivamente dominar o mercado educacional,

especialmente aqueles que utilizam estratégias de guerra de preço, porque possuem condições financeiras para “banciar o negócio” em um ambiente de crise econômica e de baixa captação.

Rebecca Natow escreveu recentemente no *The Chronicle*, o artigo “[Why haven't more colleges closed](#)” (Por que não fecharam mais faculdades?). A autora retoma diferentes prognósticos de fechamento de IES nos Estados Unidos, realizados por consultorias, jornalistas e especialistas em ensino superior, que não se confirmaram.

Segundo ela, havia uma previsão de fechamento de 500 a 1.000 IES. Natow indica que o fechamento não irá ultrapassar 100 instituições, em um sistema que em 2017 tinha 4.313 IES. O artigo traz um dado interessante: mesmo na Grande Depressão de 1929, aproximadamente 2 % das IES encerraram suas atividades nos Estados Unidos. No Brasil, não temos dados oficiais, mas se considerarmos os pedidos de fechamento de mantenedoras solicitados no Conselho Nacional de Educação, em 2020, foram de aproximadamente 74 processos voluntários, o que representa 4 % do sistema. Por que as previsões de crise generalizada não se confirmaram até o momento? Provavelmente, porque muitas IES possuem raízes em suas cidades e regiões.

As crises no Brasil

Em 2015, quando eclodiu a crise econômica que, praticamente, acabou com o financiamento estudantil do governo federal (FIES), existiam 2.069 instituições de ensino superior privadas no Brasil, conforme dados do Ministério da Educação. Em 2019, véspera do início da pandemia e após 4 anos de crise econômica, o Brasil possuía 2.608 instituições e, atualmente, após mais de um ano de pandemia, o número subiu para 2.648.

Na história há muitos exemplos de universidades que já sobreviveram a muitas outras crises: pandemias, guerras, ditaduras, crises financeiras e disputas políticas internas. A Universidade de Bolonha foi fundada em 1209; Cambridge (1209); Coimbra (1290); Harvard (1636) e é possível citar tantas outras. Todas são seculares e referências em ensino superior. A Universidade de Coimbra é um exemplo de capacidade de resistência, especialmente, porque oferece ensino superior no sentido clássico, pautado na ciência, na discussão de ideias, na formação humana, entre outras características.

Reconhecemos que a história dessas universidades tem suas peculiaridades, sabemos que há investimento público, que há muita doação da iniciativa privada e que há muita cooperação com o setor produtivo. Por outro lado, também concordamos que essas instituições não abdicaram dos valores fundamentais do ensino superior. Se uma universidade que sobreviver as adversidades nos próximos dez anos, não pode abdicar dos valores do ensino superior.

Essas universidades vão prosperar por mais séculos, pelo prestígio, pela história, pela capacidade de produzir conhecimento e ciência, e pela formação de pessoas que influenciam as políticas públicas nas diversas dimensões do conhecimento.

E as pequenas e médias IES brasileiras, que não são Harvard ou Universidade de Coimbra, vão sobreviver? A nossa resposta é sim. Mas é importante que elas ofereçam ensino superior efetivo, que entendam de educação, continuem formando cidadãos e sigam a recomendação da Rebecca Natow: “Permaneçam fiéis às missões importantes de centrar o aprendizado nos alunos, produzir pesquisa valiosas e servir habilmente às suas comunidades”.

Natow cita que “Um ano é um curto período de tempo na vida das faculdades que existem, em alguns casos, há séculos”. No caso brasileiro, as IES são muito mais jovens, mesmo porque a expansão mais significativa do ensino superior é muito recente no Brasil, principalmente, a partir de 1996. Mesmo assim, o número de instituições de ensino que deixaram de existir, contrariando as previsões de muitos especialistas, foi insignificante ao longo dos últimos 30 anos no país.

Não há como negar a grave crise que o setor enfrenta no Brasil, sem dúvida a pior já registrada, mas fechar é mais difícil. Isso porque as instituições de ensino superior são “notavelmente duráveis”.

Recomendações simples e pragmáticas para gestores de ensino superior

As recomendações de Natow podem parecer “românticas”. Vamos então fazer sugestões simples e pragmáticas:

1. **Gestão:** faça gestão com informações e *big data*, conheça as evidências e o macroambiente do ensino superior, seja um líder, cuide dos gastos, corte o que for possível, mas não tire a alma da IES.

- 2. Inovação:** invista em inovação, tecnologia e empreendedorismo, estude as boas experiências internacionais, combata a resistências, crie novas concepções de projetos acadêmicos, com currículos que engajem o estudante. Invista na mudança de perfil do docente.
- 3. Pessoas:** empodere as pessoas compromissadas, que criam ondas de multiplicação das boas práticas, que sejam empáticas, e que não tenham receios de fazer as coisas diferentes.
- 4. Redes de cooperação:** faça a adesão às redes de cooperação, busque aprendizado institucional e redução dos cursos, deixe de operar de forma isolada, fortaleça a circulação das ideias na instituição.
- 5. Ensino superior:** faça ensino superior na essência, não abdique da formação consistente de cidadãos que possam colaborar com a resolução de problemas da sociedade, produza conhecimento, seja uma IES relevante e que tenha impacto social.
- 6. Futuro do trabalho:** dedique-se ao estudo das tendências do trabalho e do mundo digital, visualize o impacto na formação dos estudantes e faça mudanças na concepção acadêmica. Priorize a formação de pessoas que podem desenvolver seus próprios negócios e que possam trabalhar por conta própria, em diferentes frentes, ao mesmo tempo.
- 7. Transformação digital:** busque conhecer o significado e o impacto da transformação digital. Faça um planejamento para que a IES inicie um processo de transformação sistêmica, que permita a instituição a se beneficiar da IoT, da Inteligência Artificial, da Aprendizagem Adaptativa e de tantas outras tecnologias disponíveis, que inclusive, melhoraram o aprendizado do estudante.
- 8. Redimensionamento:** faça ajustes, reorganize os processos, reestruture os custos e adeque a sua oferta à demanda. Avalie programas e práticas em resposta a ambientes em evolução e para reduzir seus custos. Faça gestão do corpo docente para aumentar a proporção de docentes com custo mais baixo. Repense departamentos e programas de graduação para tornar suas ofertas mais aderentes às demandas dos alunos em potencial.

É preciso fazer alguns comentários sobre as sugestões acima. Ensino superior não é um curso livre ou cursinho de preparação para concursos na Ordem dos Advogados do Brasil ou avaliações para os egressos do ensino superior, como ENADE. As IES devem focar nessas avaliações, mas não podem ser reduzidas a cursos preparatórios. Não negamos que precisamos formar pessoas para o mercado de trabalho, mas isso não é o único pilar que sustenta o ensino superior.

Universidades sem professores?

Nós, que atuamos no ensino superior, ficamos encantados com a Escola 42, instituição que nasceu nos Estados Unidos, focada em formar programadores. A Escola não utiliza professores. Os desavisados podem achar que a 42 pode ser referência para as nossas IES, e que então é possível funcionar sem professores, ou com poucos docentes. Os desavisados podem gostar do modelo porque visualizam a diminuição dos custos, mas o ensino superior supõe professores bem preparados. Podemos até utilizar *chatbot* e outras formas de inteligência artificial, mas não substituiremos os docentes. A 42 não é uma instituição de ensino superior. Ela é basicamente uma escola que oferece cursos livres.

Para os próximos anos é preciso reinventar o modelo de IES, mas isso não significa confundir cursos livres, de curta ou longa duração, com ensino superior. A IES pode aceitar a carga horária ou os créditos dos cursos livres, pode e deve oferecer certificação intermediária ou *nano degrees*, pode instigar a autonomia do estudante, como faz a 42, mas é preciso reconhecer que são concepções e funcionamento diferentes. A formação de uma graduação de nível superior é muito mais complexa, envolve muitos outros aspectos para preparar as pessoas para viverem em sociedade, enfrentarem as mudanças do mundo do trabalho, para serem lideranças, para atuarem e colaborarem em muitas áreas diferentes, serem flexíveis e adaptáveis. Só a formação de nível superior capacita as pessoas para a transformação e evolução do mundo. Uma visão integrada dos aspectos produtivos, econômicos e sociais é alcançada por meio de uma formação mais completa, que só o ensino superior oferece.

Utilize o exemplo da Escola 42 no que for possível em sua IES, mas com sabedoria. Caso contrário, recomendamos que descontinue sua IES e funde uma instituição de educação com formação livre.

Nós temos restrições às inovações no ensino superior sem lastro e sem vínculo com o seu significado, conduzidos por populistas da inovação (muito discurso e pouca prática) ou inovadores do apocalipse (que possuem uma única saída —geralmente a deles— ou que defendem: “Façam isso ou aquilo ou morram”).

Rumo a uma transformação institucional

Em função das nossas atividades no Semesp, temos a oportunidade de conversar com muitos dirigentes de IES. Para nós fica claro que, para prosperar nos próximos dez anos, as instituições de ensino terão que iniciar agora uma transformação institucional que seja capaz de introduzir em sua organização e dinâmica processos de inovação acadêmica consistentes, que envolvam todos os cursos de graduação e pós-graduação.

As experiências que vivenciamos pelo mundo indicam que as IES precisam colocar como item primeiro da agenda promover a transformação digital. O uso intensivo da tecnologia irá permitir revolucionar todo processo de ensino e aprendizagem, mas, principalmente, potencializar as entregas para formar cidadãos para um mundo em intensa transformação.

As IES não precisam copiar os modelos de Harvard ou da Universidade de Coimbra. Elas precisam investir em educação, em gestão, em diálogo com os jovens, em capacitação dos professores, em pessoas e em redes de cooperação. Essa é a fórmula infalível para o sucesso, para os próximos anos? Não é. Mas é um caminho possível.

O ensino superior precisa ser organizado com foco na qualidade. Somente assim uma IES poderá ter vida longa, mesmo que enfrente crises. A pandemia trouxe incertezas, ao mesmo tempo, aprendizados. Nós temos a esperança de que os gestores saberão realizar ou consolidar as transformações que são necessárias nas IES.

LO QUE SERÁ NOTICIA¹

En esta sección presentamos eventos que anticipamos serán noticia para la educación superior en América Latina durante el próximo semestre.

Colombia

Durante más de dos meses (desde el 28 de abril de 2021) Colombia ha experimentado un paro nacional y masivas protestas sociales a lo largo y ancho del país. Las protestas iniciaron como rechazo a la reforma tributaria propuesta por el gobierno de Duque, pero pronto incorporaron otras peticiones, incluyendo “matrícula cero en las instituciones de educación superior públicas y no a la alternancia educativa” y el “retiro de la reforma al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, Icetex”, entidad oficial a cargo de la financiación de estudios de educación superior. El gobierno **anunció** gratuidad de la matrícula en IES públicas, hasta el segundo semestre de 2022.

Los estudiantes y las universidades han jugado un importante papel tanto en la protesta como en los esfuerzos por encontrar una pronta solución. Los estudiantes han participado activamente en las manifestaciones y en el Comité del Paro, que está negociando con el gobierno nacional. *Science Magazine* **reportó** cómo a principios de mayo los estudiantes universitarios apagaron sus cámaras durante las clases en línea y reemplazaron su foto de perfil por una en la que se lee: “Qué difícil es estudiar mientras matan a mi pueblo”. Algunas universi-

¹ Agradecemos la orientación prestada por María José Lemaitre, Raúl Atria (Chile); Flavio Figallo y María Teresa González (Perú); y Alma Maldonado (México) para tener novedades sobre los contextos de sus países en esta sección de la revista.

dades se han ofrecido como **escenario de diálogo en medio del paro nacional**. El 25 de mayo, el Comité anunció que se había llegado a un **preacuerdo** con el gobierno, el cual fue anunciado por la representante de la Asociación Colombiana de Representantes Estudiantiles. Sin embargo, dos días después, el gobierno anunció que no firmaría el preacuerdo.

El desenlace de la protesta, los acuerdos a los que se llegue y el impacto que tengan en la educación superior del país merecen atención durante el próximo semestre.

Chile

El proceso constituyente es, sin lugar a duda, el tema central en Chile, y lo seguirá siendo por varios meses. Existe expectativa en torno a la inclusión del derecho a la educación superior en la Constitución, tema sobre el que ya ha habido interesantes análisis (ver esta **mesa redonda** organizada por la Universidad de Chile, por ejemplo).

Adicionalmente, existen dos temas de Educación Superior que probablemente serán noticia durante el segundo semestre de 2021. El primero es el **Lanzamiento de una propuesta para actualizar títulos y grados**, con la cual se busca flexibilizar un sistema que en la actualidad se considera muy rígido. Esta propuesta busca flexibilizar la formación técnico profesional haciendo clara la posibilidad de acceder a maestrías desde la formación técnica profesional, dar flexibilidad a la duración de los programas técnicos de formación profesional (actualmente fijada por ley en cuatro semestres), abriendo la posibilidad a doctorados profesionales, entre otros temas. El segundo es la **propuesta de implementación del Marco de Cualificaciones Técnico Profesionales**, con el que se pretende facilitar el desarrollo de trayectorias educativas y laborales de las personas; fortalecer la calidad y pertinencia entre la oferta formativa y las necesidades del mundo laboral.

Ecuador

Guillermo Lasso se posesionó como presidente del Ecuador el 24 de mayo. En su campaña política, Lasso propuso eliminar la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) y el Examen de Acceso a la Educación Superior (EAES). El 25 de mayo, **la prensa** reportaba sobre un borrador de reforma a Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) que Lasso preveía analizar con 73 rec-

tores universitarios. Lasso **anunció** un primer borrador de reforma a la LOES para la primera semana de julio de 2021 y las **universidades privadas** ya presentaron un proyecto de reforma a esta ley.

México

El pasado 6 de junio se llevaron a cabo en México elecciones de renovación de la Cámara de Diputados (cámara baja de la nación) y el cambio de 15 gobernadores y miles de autoridades locales. Se promocionaron como “las elecciones más grandes de la historia”. El resultado de las elecciones fue una reconfiguración del poder político: en el caso de gobernadores, el partido en el poder —Morena— arrasó al ganar 11 gubernaturas; en el caso de la Cámara de Diputados, si bien, el partido en el poder ganó la mayoría, no logró obtener dos terceras partes de la Cámara con lo que hubiera tenido el control total de la misma, para impulsar reformas constitucionales, entre otras cosas. En el caso de Ciudad de México, el partido en el poder perdió la mitad de las alcaldías.

En este año (2021) se debería aprobar la **Ley General de Ciencia, Tecnología e Innovación** (de hecho, está pendiente desde el año pasado), aunque el partido en el gobierno no necesita más que la mayoría absoluta para aprobar la ley, se espera que los resultados electorales abran algunas posibilidades para que se busque una propuesta de consenso entre todos los actores políticos. Los resultados electorales pueden empujar esta posibilidad, aunque no existe ninguna garantía.

Perú

Al cierre de este número de ESAL todo parece indicar que, con un apretado margen, Pedro Castillo ganó las elecciones presidenciales para el período 2021-2026. Algunos análisis ya han explorado las propuestas de los dos candidatos para la educación (ver por ejemplo este de **Irradiando**, un programa de los estudiantes de la comunicación social de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, o este de **El Comercio**) y coinciden en señalar que las propuestas de ambos candidatos en materia de educación superior son demasiado generales. Sin embargo, los retos son grandes. Algunos de ellos son:

- **Abordar el retorno a las aulas de manera semipresencial** es quizás el reto más urgente, e implica una estrategia conjunta entre los ministerios de salud, educación e inclusión social, un cambio en la estrategia de vacunación para incluir a los docentes de todos los niveles. Y la mejora sustantivamente del servicio de internet.
- Definir una **estrategia para alcanzar el 6 % del PBI destinado a educación** (actualmente en 3,5 %) según reciente [reforma constitucional](#).
- **Definir la suerte de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)**. Pedro Castillo anunció que “revisará y corregirá” el accionar de la SUNEDU, algo que, para algunos “no tiene sentido”. En otro foro manifestó que [debe existir un gran debate nacional](#) sobre esta institución. En contraste, Keiko Fujimori prometió [fortalecer la superintendencia](#).

Adicionalmente, está por **determinar su posición con respecto a las políticas de mejoramiento de la calidad**: continuidad de la meritocracia en la carrera docente, afirmar la formación en lo que refiere a equidad de género, formación ciudadana y STEM.

Queremos saber sobre lo que será noticia en su país. Si tiene alguna idea o sugerencia para nuestro próximo número, por favor, comuníquese con nosotros a nuestro correo electrónico: esal@uninorte.edu.co

esal
esal
esal