

The logo for 'esal' features the lowercase letters 'esal' in a bold, black, 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, lighter font within the triangles.

Revista de Educación Superior en América Latina

Número 15, febrero-julio de 2024

ISSN: 2539-2522

esal@uninorte.edu.co

Universidad del Norte, Colombia
Center for International Higher Education (CIHE), Boston College

Editor

Iván F. Pacheco

Editor asociado

Juan David Parra

Asistente editorial

Isabella Rendón Barros

Comité Editorial

Gerardo Blanco

Guilherme Marback

Liliana Pedraja

Liz Reisberg

Una realización de
Editorial Universidad del Norte, 2024

Diagramación

Luz Miriam Giraldo Mejía



CONTENIDO

Presentación	4
--------------------	---

Iván F. Pacheco

Aseguramiento de la calidad

Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Colombiano a la Luz de los Planes Nacionales de Desarrollo.....	7
---	---

Iván F. Pacheco

Encrucijada y Futuro: Avances y Desafíos en el Sistema del Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Costa Rica.....	13
--	----

Laura Ramírez Saborío

Impacto de las Reformas Políticas en el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Ecuador	19
--	----

Ángel Naranjo Rubio

Las Cuatro Estaciones y Cuatro Salas de Abordaje de la Transformación de la Evaluación y la Acreditación en el México actual. Una Visión Panorámica y a Toda Prisa	25
--	----

Alejandro Miranda

Internacionalización

Internacionalización Endógena: Hacia una Internacionalización más Pertinente.....	31
---	----

Luisa F. Echeverría-King, Katherine Acuña-Paez, Olisney De Luque-Montaño, Arcadia Ascanio-Ferrer

Internacionalização da Educação Superior no Brasil: Múltiplas Formas, Novas Possibilidades.....	37
---	----

Marília Costa Morosini, Egeslaine de Nez, Manuir José Mentges

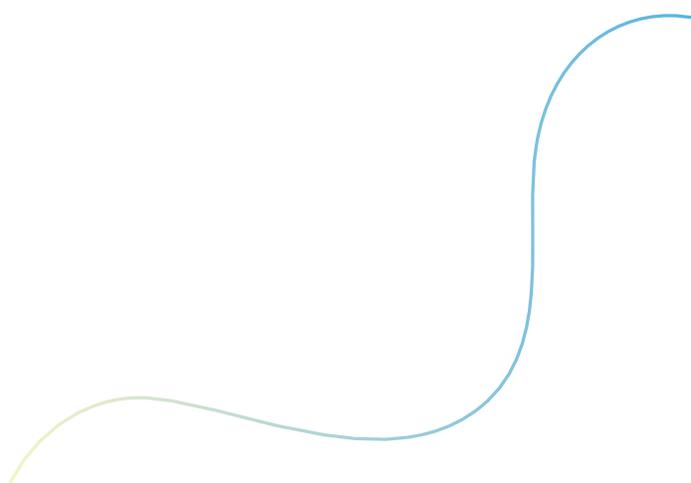
Chile y Estados Unidos: Doscientos Años de Colaboración en Educación Superior	43
---	----

Gerardo Blanco, Andrés Bernasconi



Docencia

**Asumir la Enseñanza de la Química como Campo de Innovación
e Investigación en la Educación Superior: Experiencias
de un Grupo de Profesores.....48**
Rafael Amador-Rodríguez



PRESENTACIÓN

Los recientes cambios de gobierno en varios países de América Latina han venido acompañados de anuncios sobre cambios sustanciales a las políticas en educación superior. En [México](#), Andrés Manuel López Obrador prometió revertir las políticas educativas de su antecesor (Peña Nieto), eliminar los exámenes de admisión para la educación superior, y garantizar autonomía plena a universidades privadas que cumplieran con estándares de calidad. En Perú, en medio de un convulsionado contexto político, la [reforma universitaria](#), aplaudida en diversos escenarios por aplicar necesarias (y a veces impopulares) medidas en procura de una mejor calidad de la educación superior, se vio seguida de lo que han llamado la [contrarreforma universitaria](#), con implicaciones que aún están por verse. Algo similar ocurrió en Ecuador, donde tras la controvertida “depuración universitaria”, producto del Mandato Constituyente No. 14, vino otra reforma educativa que introdujo cambios significativos que se pueden interpretar como un retroceso con respecto a los propósitos de la depuración.

Los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior no existen en el vacío, están definidos en ordenamientos jurídicos y, por ello, están sujetos a los vaivenes políticos de sus países. Como cualquier otro sistema, los cambios en el entorno les afectan, en mayor o menor medida. Para este número de ESAL, invitamos a varios autores, quienes ocupan o han ocupado posiciones clave en los sistemas de sus respectivos países, a reflexionar sobre los logros y desafíos de dichos sistemas. Iván Pacheco explora la **Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Colombiano a la Luz de los Planes Nacionales de Desarrollo** y sostiene que, a pesar de los cambios de gobierno, el sistema se ha desarrollado de manera relativamente continua. Para el caso de Costa Rica, Laura Ramírez aborda los

Avances y Desafíos en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Costa Rica, y destaca la existencia en el país de dos sistemas de aseguramiento de la calidad, desarticulados, pero resalta que hay elementos que pueden favorecer la consolidación de un único sistema, entre ellos, la existencia del SINAES como instancia que abarca a todas las instituciones de educación superior. Ángel Naranjo analiza el **Impacto de las Reformas Políticas en el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en el Ecuador** y sostiene que, tras la depuración de instituciones de precarias condiciones de calidad, las reformas introducidas en el Ecuador desde 2017 desaceleraron el desarrollo del sistema de aseguramiento de la calidad en el país. Finalmente, Alejandro Miranda presenta una visión panorámica de la **Transformación de la Evaluación y la Acreditación en México**, asimilándolo a **Cuatro Estaciones y Cuatro Salas de Abordaje**.

En materia de internacionalización de la educación superior, Luisa Fernanda Echeverría-King y colegas asumen una posición crítica y presentan el concepto de **Internacionalización Endógena** como camino a una internacionalización más pertinente. En similar sentido, Marilia Costa Morosini y colegas abordan el caso de la **Internacionalización de la Educación Superior en el Brasil**, destacando la importancia de la internacionalización en casa y las redes colaborativas como estrategias para una internacionalización sustentable; mientras que Andrés Bernasconi y Gerardo Blanco repasan los **Doscientos Años de Colaboración en Educación Superior** entre Chile y los Estados Unidos, destacan múltiples logros y llaman la atención sobre la conveniencia de lograr que dichos beneficios se distribuyan de manera equitativa y alcance a los sectores menos favorecidos.

Por último, en la sección de Docencia, Rafael Amador, ganador del concurso de Innovación pedagógica con investigación de Aula de la Universidad del Norte en 2021 y 2023, presenta la experiencia innovadora en materia de **Enseñanza de la Química** que le hizo acreedor a dicho reconocimiento en un ejercicio orientado a conectar conceptos de química general como situaciones médicas.

¡Esperamos disfruten de esta nueva entrega!

Iván F. Pacheco

Editor

EVOLUCIÓN DEL SISTEMA DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COLOMBIANO A LA LUZ DE LOS PLANES NACIONALES DE DESARROLLO

Iván F. Pacheco

Presidente de Qualipliance, LLC. Consultor en aseguramiento de la calidad de la educación superior.

ivan.pacheco@qualipliance.com

A diferencia de países como Perú o Ecuador, donde los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior (SACES) surgieron de manera abrupta y han generado enfrentamientos y discusiones, probablemente más de origen político que técnico, en Colombia este desarrollo se ha dado de manera relativamente continua desde poco después de la expedición de la ley de educación superior (Ley 30 de 1992). Una revisión a los planes nacionales de desarrollo del país desde inicios de la década de los años 90 ilustra una parte de este proceso.

Hacia la liberalización del mercado

[Revolución Pacífica](#), el Plan Nacional de Desarrollo (PND) del gobierno de César Gaviria (1990-1994), identificaba como problemas básicos de la educación, en orden de importancia, “la falta de calidad académica, la atomización institucional del sistema, y la inequidad en la distribución de los subsidios del Estado”. En este documento se afirmaba que “los mecanismos de control de calidad académica de la educación superior son ejercidos por entidades externas a la universidad”, tales como el ICFES, que “entorpecen el desarrollo de las buenas instituciones, sin evitar que prosperen las de baja calidad”. Este plan contempló la reestructuración del ICFES, limitando sus funciones a garantizar la información sobre la educación superior, coordinar el Servicio Nacional de Pruebas, coordinar la convalidación de títulos de quienes estudien en el exterior y realizar las acciones necesarias para reformar el Decreto 80 de 1980, que había organizado el sistema de educación en el país, pero que, a los ojos de los gestores del Plan, era “excesivamente centralista” e “inadecuado”.

Con este plan se suspendían las actividades de control académico y administrativo, así como el control sobre el precio de matrículas por el Estado. En su reemplazo, se implementó un modelo de muy poca regulación sobre la calidad de la oferta educativa.

En este período se expidió la Ley 30 de 1992, que en buena medida desarrolló los postulados del plan. Además, esta ley creó varios organismos que tendrían profunda injerencia en el desarrollo de la educación superior del país, tales como el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), la Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior y la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías.

El PND de Ernesto Samper (1994-1998), [“El Salto Social”](#), conservó la línea de poca intervención en la educación superior. En este plan se habla específicamente de la acreditación, de carácter voluntario, como “el instrumento fundamental para mejorar la calidad de los programas de educación superior”. Como estrategia para motivar a las Instituciones de Educación Superior (IES) a acreditar sus programas, se dispuso que “los programas acreditados tendrán prioridad en la asignación de recursos estatales para investigación científica y tecnológica, así como los provenientes del crédito educativo”.

Sin embargo, ya se empezaba a dar señales de una intención por ejercer control sobre la calidad de algunos programas. La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, dispuso que todos los programas académicos para la formación de docentes debían adelantar obligatoriamente un proceso de evaluación que llevara a su acreditación previa. Con esta medida, la acreditación, que es por principio voluntaria, se convirtió en obligatoria para estos programas, generando así una distinción entre acreditación voluntaria y obligatoria.

Esfuerzo por retomar el control de la calidad de la oferta educativa

Con Andrés Pastrana (1998-2002), se lanzó el PND “[Cambio para Construir la Paz](#)” que incluyó un subprograma dedicado al mejoramiento de la calidad de la educación superior haciendo referencia expresa a la protección de los derechos de los usuarios. Se propuso el fortalecimiento del sistema de información de la educación superior con la esperanza de que permitiera “discriminar la calidad de la oferta”, y se prometió que se apoyarían los procesos de inspección, vigilancia y acreditación.

Para el primer período de Álvaro Uribe (2002-2006), el tema de la calidad cobra mayor importancia. Su PND, “[Hacia un Estado Comunitario](#)”, señala cómo “en los últimos años se ha hecho un esfuerzo para contrarrestar el deterioro en la calidad de la educación superior generado por el crecimiento desordenado de la oferta durante la década de los noventa” y cómo ya se había “venido implementando el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior” (quizás, la primera referencia a este sistema en un plan de desarrollo). Según este documento, dicho sistema estaba integrado por “la acreditación voluntaria de programas e instituciones, [los] estándares mínimos de calidad y [los] exámenes de calidad de la educación superior (ECAES)”.

En este período se creó la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES), tras la supresión de la Comisión Consultiva de Instituciones de Educación Superior, y la Comisión Nacional de Doctorados y Maestrías creadas en la Ley 30. Además, se reformó (nuevamente) el ICFES y la gran mayoría de las funciones relacionadas con educación superior, con excepción de aquellas relacionadas con la aplicación de pruebas estandarizadas, pasaron al recién creado viceministerio de educación superior.

En el PND del segundo período de Uribe (2006-2010), “[Estado Comunitario: Desarrollo para Todos](#)”, se destacó cómo en los años anteriores se habían dado pasos significativos para consolidar un sistema de aseguramiento de la calidad, incluyendo la creación de la CONACES, el aumento de programas académicos con registro calificado y la acreditación de programas. El plan prometió que el 100% de los programas académicos contaría con registro calificado, así como llegar a 900 programas acreditados y lograr mejores resultados en las pruebas estandarizadas para el egreso de la educación superior (ECAES).

Estabilización y expansión

En “[Prosperidad para Todos](#)”, el PND del primer período presidencial de Juan Manuel Santos (2010-2014), se destacó la consolidación de un sistema de evaluación de todos los programas e instituciones de educación superior, así como la consolidación de la acreditación voluntaria y el hecho de que todos los programas contaran con registro calificado. Además, se propuso integrar a la evaluación de programas los datos de los sistemas de información del sector y de las pruebas SABER PRO (aplicadas a los estudiantes de los últimos semestres de los programas profesionales) y crear incentivos para que las IES, principalmente las técnicas y tecnológicas, se acogieran a la acreditación de alta calidad.

Para el segundo período presidencial de Santos (2014-2018), el PND “[Todos por un nuevo país](#)” recogió su estrategia en materia de educación bajo el ambicioso logo “Colombia la más educada”. En este plan se propuso la creación del sistema de educación terciaria, bajo el cual se buscaba agrupar toda la oferta de educación postsecundaria, incluyendo a la Formación para el Trabajo y el Desarrollo Humano, FTDH (antes conocida como educación no formal). Dentro de las herramientas de política se propuso el acompañamiento a estas instituciones para el mejoramiento de su calidad y el avance en la acreditación (a nivel de programas e institucional), la formación docente de alto nivel en programas nacionales e internacionales, y la modificación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad para optimizar funciones de evaluación, inspección, vigilancia y control.

En “[Pacto por Colombia, Pacto por la equidad](#)”, el PND de Iván Duque (2018-2022), se propuso el fortalecimiento del sistema de aseguramiento de la calidad, que debe basarse en resultados de aprendizaje de los estudiantes, reconocer y promover la diversidad de las instituciones y programas académicos, y contribuir al desarrollo

regional de la educación superior. Este plan propuso “reglamentar e implementar nuevos lineamientos de acreditación diferenciados pero articulados, buscando que exista una continuidad entre las disposiciones normativas del registro calificado y la acreditación en alta calidad” y nuevamente enfatizó la búsqueda del reconocimiento internacional del sistema. Este plan enfatizó el fomento a la calidad a través de planes de mejoramiento impulsados por el MEN.

La llegada de Gustavo Petro (2022-2026) al poder marcó un hito, al ser reconocido como el primer presidente de izquierda del país. Su PND “[Colombia, potencia mundial de la vida](#)” anunció una “reconceptualización del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior”, con el propósito de “mejorar la gestión en términos de otorgamiento de los registros calificados, la acreditación en alta calidad y el proceso de convalidación de títulos”, es decir, no parece afectar el sistema en sus elementos estructurales. Nuevamente, el ajuste del sistema busca incluir la FTDH. Adicionalmente, ofrece el fortalecimiento de los sistemas internos de aseguramiento de la calidad y ofrece acompañamiento para el fortalecimiento de las IES públicas.

En resumen

Se identifican tres momentos principales en el manejo del tema de la calidad de la educación superior en los PND. El primero, de muy poco control estatal, confiando en la responsabilidad y autonomía de las instituciones; el segundo, un esfuerzo sostenido por recuperar el control sobre la calidad de las IES, y el tercero, una etapa de consolidación del sistema y de posible expansión, al intentar incorporar a las instituciones de FTDH.

Desde que se iniciaron los esfuerzos estatales por retomar el control de la calidad de la oferta educativa de educación superior, con la conceptualización inicial del registro calificado, el SACES colombiano ha venido ganando en robustez y complejidad. A pesar de los cambios de gobierno, cada uno con distintos enfoques y aspiraciones, la construcción del sistema ha sido un proceso continuo. Debe destacarse que la aparente linealidad que se observa en los PNDs no deja entrever la existencia de importantes discusiones teóricas y técnicas y la existencia de desafíos en la implementación y el funcionamiento del sistema.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 15):

Encrucijada y futuro: Avances y desafíos en el sistema del
aseguramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica

Impacto de las reformas políticas en el aseguramiento de la calidad de la
educación superior en el Ecuador

Las cuatro estaciones y cuatro salas de abordaje de la transformación de la evaluación y la
acreditación en el México actual

En números anteriores:

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

[Es hora de optimizar los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior
en Latinoamérica](#)

ENCRUCIJADA Y FUTURO: AVANCES Y DESAFÍOS EN EL SISTEMA DEL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COSTA RICA

Laura Ramírez Saborío

Directora Ejecutiva del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES)

lr Ramirez@sinaes.ac.cr

Costa Rica celebró en el 2021 su primer bicentenario de vida independiente. En estos 200 años, el país ha alcanzado importantes logros, incluyendo contar con una democracia consolidada; ser un país sin ejército, que además ha privilegiado un sistema de seguridad social solidaria y un énfasis especial en que su población sea educada integralmente; y priorizar su compromiso ecológico, al concentrar el 6 % de la biodiversidad del mundo.

Una “educasion” en problemas

A pesar de lo anterior, y de notables avances en las décadas pasadas, la situación de la educación en general, y la educación superior en particular, es motivo de preocupación. El noveno informe sobre el estado de la educación preparado por el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) intencionalmente titulado

“[Estado de la Educación](#)” (Así, con ese y sin tilde) sirve de anticipo a la descripción de un panorama angustiante que el informe describe.

Previo a la pandemia, el sistema educativo público costarricense ya enfrentaba una situación crítica, especialmente en lo referido a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria. Los estudiantes que, con motivo de las huelgas del sector educativo con la participación de profesores y maestros, ya se habían visto privados de sus clases por cientos de días, se vieron nuevamente atropellados por la llegada de la pandemia, que forzó al país a “brindar” semi respuestas para la población estudiantil.

La gravedad de la situación ya había sido advertida en el noveno informe del “Estado de la Educación”, el cual destacó cuatro mensajes que levantaron banderas rojas en el país:

1. Los estudiantes avanzan en el sistema con fuertes carencias en aprendizaje básicos que ponen en riesgos sus trayectorias educativas.
2. Las respuestas institucionales son insuficientes para salir de la crisis educativa y cerrar brechas estructurales.
3. Las tendencias recientes en el financiamiento de la educación superior pública amenazan sus labores sustantivas.
4. El incumplimiento de acuerdos nacionales genera retrocesos y compromete las aspiraciones nacionales en educación.

En relación con la educación superior, en 2017 la OCDE destacó la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) como un gran avance en la política de desarrollo de aseguramiento de calidad, pero también recomendó fortalecer los estándares mínimos en el rol de la supervisión del Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP); y ampliar la cobertura de la acreditación de SINAES y desarrollar un sistema de información nacional.

Un sistema de educación superior desarticulado

El noveno informe del “Estado de la Educación” llamó la atención sobre cómo el país no cuenta con un sistema de educación superior único, sino con

dos segmentos que operan con reglas y resultados muy diferentes: el sector de universidades estatales, articulado en el marco del CONARE como un mecanismo autónomo y voluntario de coordinación de las universidades públicas y el sector privado, cuenta con un espacio de coordinación (UNIRE) en el que todas las universidades participan, pero es voluntario y ha ido perdiendo afiliados. La regulación pública de este sector está a cargo, en principio, del CONESUP.

A esta situación debe añadirse la división entre los dos tipos principales de instituciones de educación superior: las instituciones parauniversitarias, que ofrecen principalmente programas de nivel técnico y ocupacional, y las universidades. Cada uno de estos tipos de institución posee su regulación o visado de planes de estudio, ya sea por el Consejo Superior de Educación (CSE) para las parauniversidades, el CONESUP para las universidades privadas o el CONARE, para las universidades públicas. Adicionalmente, existen otras universidades denominadas “internacionales”, tales como Earth University, la Universidad para la PAZ o CATIE, que ofrecen programas de posgrados y reciben una importante cantidad de estudiantes extranjeros. Estas universidades no son reguladas por ninguna de las instancias previamente citadas, aunque algunas cuentan con acreditaciones del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior, SINAES.

Como resultado, el país no cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior articulado, sino con subsistemas dispersos que cuentan con múltiples autoridades que operan de manera desarticulada según el tipo de institución y su origen, como se resume en la gráfica a continuación:

Figura 1. Participantes en la sistema de educación superior en Costa Rica

Tipo de institución	Licenciamiento/ Autorización/ Creación	Evaluación (Autorización de Planes de Estudio)	Evaluación con Fines de Acreditación (Voluntaria)
UNIVERSIDADES PÚBLICAS	LEYES	Oficina de Planificación de la Educación Superior de CONARE (evaluación y creación) 	Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior 

<p>UNIVERSIDADES PRIVADAS</p>	<p>Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universidades privadas (CONESUP)</p> 	<p>Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universidades privadas (CONESUP)</p> 	<p>Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior</p> 
<p>INSTITUCIONES PARAUNIVERSITARIAS PÚBLICAS O PRIVADAS</p>	<p>Consejo Superior de Educación (CSE)</p> 	<p>Consejo Superior de Educación (CSE)</p> 	<p>Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior</p> 
<p>UNIVERSIDADES INTERNACIONALES QUE OPERAN EN COSTA RICA Y QUE SON PARTE DE SINAES</p>	<p>ONU, Leyes, Iniciativas Internacionales</p>	<p>Creación y regulación propias</p>	<p>Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior</p> 

Fuente: elaboración propia, 2023.

En este panorama, el SINAES se destaca como el único organismo que sirve tanto a las instituciones parauniversitarias, como a las universidades públicas, privadas e internacionales. Sin embargo, la acreditación en Costa Rica no es obligatoria y por lo tanto no todas las IES del país se encuentran afiliadas al Sistema o cuentan con carreras acreditadas.

Un sólido punto de partida

A pesar de este sombrío panorama, es necesario destacar que el país cuenta con múltiples elementos que favorecen una eventual integración del sistema de educación superior y su sistema de aseguramiento de la calidad. Por ejemplo, existen datos que permiten la toma de decisiones sectoriales. Los informes internacionales de la OCDE, UNESCO-IESALC y los nacionales de INEC, y el periódico Informe del Estado de la Educación, aportan información y propuestas para construir y mirar al futuro.

De otro lado, el país dedica el 7.6% de su PIB a la educación, según la [OECD](#) “el mayor porcentaje de la riqueza nacional a la educación que cualquier otro país”. La Constitución Política declara con absoluta claridad lo que se quiere y requiere para la educación en Costa Rica y las leyes, acuerdos e instituciones están creadas para hacer cumplir su fin público. En este sentido es necesario recordar lo que el espíritu del legislador ha planteado para instituciones como el Ministerio de Educación Pública (MEP); CSE; CONESUP; SINAES; y CONARE.

Existe también un marco de cualificaciones tanto de la educación técnica como de las carreras de educación superior que permite tener un norte claro.

Además, la existencia del SINAES como único órgano de acreditación para los programas ofrecidos por todas las instituciones de educación superior ofrece un punto de partida en la búsqueda de la anhelada articulación. Su trayectoria de casi 25 años y el compromiso de las IES en Costa Rica dan cuenta de cómo por medio de la agencia se consolidan los procesos, estructura y sistemas de calidad internos.

El camino a seguir

La OECD ya ha identificado varios desafíos para el país en materia de educación superior y su sistema de aseguramiento de la calidad, tales como “fomentar una educación más inclusiva de la educación diversificada”, “reformar en profundidad la gobernanza, el financiamiento y el aseguramiento de calidad de la educación terciaria y establecer un órgano independiente que desarrollara un sistema de información nacional”. Adicionalmente, la eventual reforma al aseguramiento de la calidad debe incluir, necesariamente, una mejor articulación entre los mecanismos y autoridades dedicadas a dicha tarea.

Es necesario, además, crear políticas públicas nacionales enfocadas a la articulación, gobernanza y calidad de la educación superior y su sistema de aseguramiento de la calidad, para garantizar acciones coordinadas que permitan realizar una planificación estratégica del país en el sector.

Para lograr un sistema articulado, se requiere de un diálogo liderado por algún actor clave en Costa Rica, donde se permita crear, conciliar y llevar a cabo una agenda común en educación superior y el aseguramiento de la calidad.

Es imperativa la creación de un sistema de información común a todo el sistema de aseguramiento de la calidad, que sea consolidado, transparente y accesible. Este sistema debe contener datos del Ministerio de Educación Pública; el Consejo de Educación Superior, El Consejo Nacional de Rectores, CONESUP, SINAES, y todos los tipos de instituciones, incluyendo a las universidades privadas y las internacionales. Por último, es necesario atender con diligencia las necesidades propias de la educación a distancia y online en materia de aseguramiento de la calidad.

El deseado sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior que sirva a las exigentes necesidades del país debe lograr una estructura que atienda a la creciente diversidad institucional, dando señales claras sobre la calidad de los programas e instituciones, pero sin sobrecargar a las instituciones con trámites y procedimientos engorrosos.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 15):

Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior colombiano a la luz de los planes nacionales de desarrollo

Impacto de las reformas políticas en el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador

Las cuatro estaciones y cuatro salas de abordaje de la transformación de la evaluación y la acreditación en el México actual

En números anteriores:

REFORMA EDUCATIVA Y GOBERNANZA

[Perspectivas adicionales sobre la reforma latinoamericana](#)

POLÍTICA PÚBLICA

[¿Se justifica la subordinación de las universidades privadas a las oficiales en Panamá? \(La opinión de un extranjero\)](#)

IMPACTO DE LAS REFORMAS POLÍTICAS EN EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL ECUADOR

Ángel Naranjo Rubio

Ex director de Evaluación de Universidades y
Escuelas Politécnicas en el CEAACES, Ecuador.
Estudiante de Doctorado Universidad de Nebraska – Lincoln.
asangrub@hotmail.com

Las reformas políticas en el Ecuador han impactado directamente en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Desde su génesis, en el contexto de la creación explosiva de nuevas universidades e institutos sin calidad, pasando por la depuración y mejoramiento del sistema, hasta el debilitamiento de las políticas en educación superior, son manifestaciones claras de la profunda incidencia, positiva y negativa, que han tenido las reformas en el aseguramiento de la calidad. Parecería así que el movimiento browniano, un fenómeno físico en el que una partícula se mueve al azar, describe la forma como avanza el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador.

Explosión de universidades, institutos y sedes sin garantía de calidad

En la década de los noventa e inicios de la primera década del siglo XXI, el sistema de educación superior ecuatoriano experimentó una proliferación de universidades e institutos técnicos y tecnológicos. Este fenómeno fue impulsado por la demanda de una gran parte de la población de acceder a la educación superior. Lamentablemente, la mayoría de las nuevas instituciones no respondieron con calidad a esta necesidad. En medio de un sistema cuyas regulaciones eran poco más que inexistentes, la oferta académica estaba ampliamente dirigida a captar estudiantes para generar réditos económicos para las universidades privadas y, en la mayoría de los casos, réditos políticos para las autoridades de las universidades públicas. Dicho de otra manera, debido a una oferta sin pertinencia científica, técnica o económica, el país enfrentaba un problema serio en cuanto a la falta de calidad de la mayoría de las instituciones nuevas, un completo engaño social.

Las manifestaciones de este problema llegaron a ser tan evidentes que era común encontrar información de oferta académica a todas luces impertinente. Por ejemplo, carreras de ingenierías ofertadas para ser cursadas y completadas en tres años de estudios, u otras carreras con menciones distorsionadas como “[Ingeniería en Turismo](#)” o “[Ingeniería en Cosmetología](#)”, cuyos programas de estudio no tenían base científica o técnica para ser consideradas ingenierías. Y si se ahondaba en las condiciones académicas de carreras de interés público como medicina, odontología o derecho, se llegaba a la conclusión, como lo hicieron evaluaciones posteriores, de que muchas de ellas no disponían de los profesores, laboratorios, bibliotecas e incluso aulas para educar a futuros profesionales en áreas críticas para la sociedad.

La ausencia de un sistema de aseguramiento de la calidad funcional e independiente de las instituciones reguladas tampoco garantizó la calidad de los proyectos de creación de nuevas sedes (también llamadas extensiones universitarias). Inclusive universidades públicas e históricas pusieron en marcha sedes que no prestaban condiciones mínimas de funcionamiento, pues no contaban con infraestructura propia y operaban en lugares improvisados con plantas de profesores insuficientes. Estas sedes, como las nuevas universidades, eran el resultado de un cuasi abandono generalizado en materia de política pública para la educación superior, con instituciones desarticuladas que no respondían a las demandas para el desarrollo de la ciencia y las disciplinas.

Apenas en el año 2002, el Ecuador puso en funcionamiento su primer organismo de aseguramiento de la calidad, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior del Ecuador (CONEA). La creación tardía de un organismo de este tipo muestra la poca importancia que el país había dado al aseguramiento de la calidad hasta ese momento. El CONEA estaba conformado por representantes de las propias instituciones reguladas por lo que no fue sorpresa que sus primeras acciones no contribuyeran a asegurar efectivamente la calidad de la educación superior. Sin embargo, como se indica más adelante, el CONEA terminó siendo clave en la transición hacia un sistema de calidad exigente.

Una nueva constitución

Entre 1997 y 2005, el país vivió uno de sus períodos de mayor inestabilidad política, que ocasionó el derrocamiento consecutivo de tres presidentes de la república. La crisis política y la grave crisis económica de esos años determinaron el contexto en el cual el país empezaba a cuestionarse sobre la calidad del sistema universitario. Ciertamente, este era uno de los múltiples problemas que agobiaban a la sociedad ecuatoriana, aunque, quizá, uno de los menos urgentes. Sin embargo, la falta de acceso a la educación y a las oportunidades pudieron haber contribuido con la motivación ciudadana para apoyar masivamente la conformación de una nueva Asamblea Constituyente encargada de refundar la república en el año 2008. La nueva Constitución trajo cambios en todas las instituciones del Ecuador incluidas las rectoras del sistema de educación superior, a quienes se les otorgó el poder de clausurar instituciones de educación superior por cuestiones de calidad.

Se iniciaba así, mediante un Mandato Constituyente específico, uno de los episodios más importantes del aseguramiento de la calidad en el Ecuador. El Mandato Constituyente 14 dispuso que el CONEA elaborara un “[informe técnico](#) sobre el nivel de desempeño institucional de los establecimientos de educación superior, a fin de garantizar su calidad, propiciando su depuración y mejoramiento”, e iniciar una de las transformaciones más profundas que ha tenido el sistema. El CONEA categorizó a cada una de las 68 universidades en cinco categorías: A, B, C, D y E. La categoría más crítica (E) agrupó a 26 universidades con precarias condiciones de funcionamiento. “Casualmente”, estas universidades habían sido creadas durante los 12 años previos a la vigencia de la Constitución del 2008. EL CONEA recomendó “depurar el sistema

de educación ecuatoriano de este grupo de universidades” por considerarlas muy por debajo del desempeño de calidad promedio de las universidades en el Ecuador.

Fortalecimiento del aseguramiento de la calidad ecuatoriano

La nueva Constitución dio paso a una nueva Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2008) y la creación de un nuevo organismo de aseguramiento de la calidad, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). Esta nueva institución retomó la tarea iniciada por el extinto CONEA y evaluó nuevamente a las 26 universidades en categoría E, confirmando los hallazgos iniciales, lo que llevó al [cierre definitivo](#) de catorce centros, que serían apostados como “universidades de garaje” por la opinión pública.

Algo que en principio puede ser escandaloso, fue percibido por la mayoría de la población como positivo. Aunque hubo oposición y no faltaron las voces políticas que intentaron frenar el proceso, la aceptación social llevó a que el sistema de educación superior ecuatoriano iniciara con paso firme su depuración.

El proceso no fue sencillo porque los derechos de los miles de estudiantes estafados debieron ser protegidos. Muchos de ellos fueron ubicados en nuevas instituciones para retomar sus estudios y poder graduarse en las carreras que iniciaron. Otros, particularmente estudiantes de carreras de interés público como medicina, odontología y derecho que se encontraban en los primeros años de estudios, debieron iniciar desde cero la carrera en otra institución por las falencias en conocimiento en áreas fundamentales. Después de ganar varias batallas, algunas legales libradas contra las exautoridades de los centros cerrados, el CEAACES se consolidó como rector del sistema de aseguramiento de la calidad y avanzó con otros procesos, entre ellos la evaluación de las extensiones universitarias.

En el informe citado, El CONEA también recomendó la depuración de varias centenas de extensiones universitarias localizadas en varias ciudades y parroquias ecuatorianas. El CEAACES, luego de evaluar a casi un centenar, concluyó que poco menos de la mitad debían clausurarse. Sin dejar de ser una tarea complicada, el proceso resultó menos impactante que el cierre de las llamadas “universidades de garaje”. ¿A qué se debió esto? Primero que nada, algunas extensiones ya habían sido cerradas porque pertenecían a algunos de los catorce centros anteriormente clausurados. Por otro lado, hubo universidades, sobre todo públicas, que encontraron una solución para

deshacerse de extensiones que fueron creadas con otros fines antes que académicos. Es decir, ellas apoyaron el proceso porque las libraron de un problema interno.

Superada la etapa de cierres, el CEAACES inició la [acreditación de las universidades](#), proceso que evidenció las fortalezas y debilidades de aquellas que sobrevivieron a la depuración. Para ello conservó la metodología de categorización introducida por el CONEA. Ya no existían universidades categoría E, pero las universidades que calificaron en categoría D no fueron acreditadas. Además, algunas instituciones tradicionales del Ecuador recibieron categoría B o C. Este sistema de categorización fue duramente criticado, pero a la vez necesario para terminar por cerrar un terrible episodio en la historia del sistema de educación superior ecuatoriano. Fruto de estas acciones, el sistema empezó a mejorar ostensiblemente, lo cual se evidenciaba no solo en las evaluaciones sino en [indicadores internacionales](#).

Retroceso con el nuevo gobierno

En el 2018, el nuevo gobierno promulgó modificaciones que frenaron los avances y la incidencia de los procesos de evaluación: [debilitamiento de la política pública](#), cambios legales, replanteamiento de los estándares de calidad, entre otros. Las reformas legales modificaron las competencias del CEAACES (el cual pasó a llamarse Consejo de Aseguramiento de la Calidad, CACES) e incidieron inmediatamente en el sistema. Aparte de los problemas metodológicos que surgieron por abandonar buenas prácticas, el nuevo proceso de acreditación otorgó menos importancia a la formación de doctores y la producción científica en revistas indexadas. Además, aspectos importantes como la estabilidad de los profesores, el bienestar de los estudiantes o la vinculación con la sociedad, se diluyeron en un proceso engorroso y excesivamente documental.

Estos cambios han tenido consecuencias negativas. Por ejemplo, desde el 2017 hasta la fecha, la producción científica de las universidades ecuatorianas ha venido desacelerando, así como los esfuerzos [de las universidades por entregar becas](#). A su vez, otros elementos de calidad como el desarrollo de infraestructura, la incorporación de profesores con doctorado, o la acreditación nacional, ya no se encuentran en la lista de prioridades de las universidades.

Las disputas políticas internas y los cambios drásticos no han permitido mantener un desarrollo sostenido en Ecuador. Acciones que han tenido repercusiones posi-

vas en el aseguramiento de la calidad se han visto desprestigiadas y obstruidas más por intereses políticos que por criterios técnicos. Mientras tanto, en el Ecuador queda vigente el desafío de elevar el aseguramiento de la calidad a una política de Estado, y, para ello, es imperativo que los actores académicos, principalmente profesores y estudiantes, incidan directamente en la definición de estándares y procedimientos libres de cualquier conflicto de intereses.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 15):

Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior colombiano a la luz de los planes nacionales de desarrollo

Encrucijada y futuro: Avances y desafíos en el sistema del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica

Las cuatro estaciones y cuatro salas de abordaje de la transformación de la evaluación y la acreditación en el México actual

En números anteriores:

[Evaluación y acreditación universitaria En Ecuador](#)

[Es hora de optimizar los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica](#)

LAS CUATRO ESTACIONES Y CUATRO SALAS DE ABORDAJE DE LA TRANSFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN EN EL MÉXICO ACTUAL. UNA VISIÓN PANORÁMICA Y A TODA PRISA

Alejandro Miranda

Director General del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

maestromiranda@gmail.com

Lectora, lector:

Cuando usted lea este artículo, la Coordinación Ejecutiva del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México (SEAES) estará revisando los resultados documentales de los procesos de autoevaluación de casi seiscientas instituciones de educación superior (IES) mexicanas, que representan más del diez por ciento del total de las registradas en el país (ver recuadro). La mayoría de estas instituciones son de sostenimiento público (493), y en menor proporción, del particular (98). Se trata de universidades, institutos tecnológicos y escuelas normales y de formación docente que se localizan en todos los estados de la República, destacando, por el número de IES participantes,

tres entidades de las 32 existentes en el país: Estado de México (42); Puebla (34); y Sonora (20).

El propósito de la [convocatoria](#) es documentar en forma sistemática e integral los ejercicios de evaluación y los avances en la mejora continua de las IES participantes en cinco ámbitos: formación profesional de los estudiantes; profesionalización de la docencia; programas educativos de nivel técnico superior universitario (TSU) y licenciatura; programas de investigación y posgrado; e instituciones de educación superior. La participación en esta convocatoria es voluntaria, lo que hace que esta copiosa respuesta sea un hecho notable que representa la nueva visión y actuación del Estado mexicano sobre la educación superior y las políticas públicas asociadas al reconocimiento de la calidad y la excelencia educativas.

La Coordinación Ejecutiva del SEAES dará retroalimentación a las IES que atendieron la convocatoria, a partir de la información aportada y soportándose en las observaciones formuladas por equipos de pares designados para tal fin. Estas observaciones serán trasladadas a cada una de las instituciones participantes, las cuales podrán hacer comentarios y reflexiones finales para así integrar el documento de retroalimentación que servirá de guía para las mejoras correspondientes. Los resultados individuales serán de conocimiento de cada IES, y al finalizar el proceso, el SEAES presentará un informe general sobre el estado de los procesos de autoevaluación en el país. Este informe se convertirá en insumo para el diseño de políticas públicas de aseguramiento de la calidad.

Hacia una nueva gobernanza

Esta nueva aproximación implica un cambio en la **gobernanza** del complejo sistema de educación superior del país, ya sea entendida, como lo sugiere [Luis F. Aguilar](#) como la actividad de definir y decidir los valores y los medios para la mejor conducción de los actores sociales; o bien, como anota [Germán Álvarez Mendiola](#), como aquella conformada por mecanismos de coordinación “entre los diferentes órdenes de gobierno y niveles de autoridad, a través de organismos colegiados, nacionales y estatales, con base en nociones de planeación, y en la creación de sistemas estatales...”.

La implementación de este modelo, en el que el proceso de autoevaluación es revisado y validado por el Estado, es una importante novedad. En él, el gobierno asume

un papel más proactivo en la búsqueda y garantía de la calidad, que antes estaba disperso en las IES y los gobiernos estatales. Sin embargo, las agencias de acreditación de las distintas entidades territoriales conservan sus competencias y son llamadas a continuar su promoción de la calidad.

En el nuevo modelo, los procesos de autoevaluación se conciben como palanca clave de los cambios educativos para avanzar hacia la mejora continua integral a la que el conjunto de las IES debe aspirar. Los resultados de esos esfuerzos podrán ser bastante aprovechables tanto para la construcción progresiva de la mejora continua e integral de las IES, como seminales para los planes y programas educativos que habrá de formular el elenco de gobierno que será elegido en los comicios federales del 2024.

¿Cómo llegamos los mexicanos a este momento auroral para la evaluación y acreditación de la educación superior?

La causalidad eslabonada de la transformación de la evaluación y la acreditación de la educación superior mexicana sigue un camino de **cuatro estaciones**:

Primera estación. En 2019 se dio una importante reforma a la Constitución Política de México, en particular al Artículo 3º Constitucional de 2019 y su Ley Reglamentaria en materia de mejora continua de la educación. Esta reforma tiene cuatro elementos clave: el respeto a la **autonomía** de las universidades que jurídicamente la han alcanzado como mecanismo de funcionalidad y defensa; la **universalidad**, **obligatoriedad** y **gratuidad** de la educación superior pública, derecho universal que el estado debe tutelar, aunque el camino para alcanzarlo sea largo y asimétrico, tenso y sinuoso.

Segunda estación. La [Ley](#) General de la Educación Superior (abril de 2021) donde se establece el Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y los procesos de mejora continua (77 artículos y 21 transitorios). Esta reforma incluye por primera vez el concepto de la **acreditación**. Entre sus rasgos más destacados, referidos, claro, a la evaluación, destacan el concepto de **excelencia** educativa, que sustituye o coexiste con el de **calidad**; enumera actores, instituciones y diecisiete procesos, y fundamenta y da vida al Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SEAES).

Tercera estación. La Política Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, PNEAES, (8 de septiembre de 2022) que orienta el quehacer y actuar de todos los actores del sistema. Ofrece definiciones conceptuales para instrumentar, conformar y operar el sistema, incluyendo la orientación hacia la mejora continua de las IES; la resignificación de la evaluación; el impulso a la cooperación interinstitucional; el fortalecimiento a las capacidades de las IES; y el financiamiento y apoyo focalizados. Esta genera elementos, visión, objetivos, estructura, ejes y previsiones para la transición del modelo actual al del SEAES, y establece los criterios, los ámbitos de mejora y sus ejes de actuación.

Cuarta estación con cuatro salas de abordaje. 1. Los [lineamientos del SEAES](#), que regulan su integración, operación y articulación (30 de junio de 2023); 2. El **Marco general** del SEAES (29 de agosto de 2023); 3. la **Convocatoria de autoevaluación** de IES con el que este artículo comienza (30 de agosto de 2023); y, 4. La publicación, en noviembre de 2023, de las [bases de articulación de las instancias de evaluación externa y acreditación al SEAES](#).

Consideraciones finales

En materia de evaluación y acreditación, los protagonistas de la política educativa de México han definido ya los valores y los medios que emplearán para la construcción de una nueva gobernanza y de una nueva educación superior. Ésta habrá de ser construida desde un mayor activismo estadual, partiendo de la idea de que la educación, sin importar el régimen del cual provenga, es un bien público que debe ser tutelado desde el Estado. Los resultados de este largo proceso no serán visibles todavía en este sexenio.

México llevará a cabo un proceso electoral de enorme calado en 2024 y de sus resultados y los de las propias acciones del sistema —las transformaciones sistémicas y profundas que se están llevando en los instrumentos de la evaluación— dependerá que esta política continúe durante la presente década y en las que la sucederán. En cualquier caso, la política educativa que este gobierno ha desarrollado significa, más que un ajuste instrumental, una revolución de las conciencias respecto del significado de la educación superior.

Recuadro:**La educación superior mexicana en cifras.**

Según [cifras](#) del sistema integrado de Información de la Educación Superior (SIIES), el sistema de la educación superior de México es complejo y muy grande. Cuenta con unas 4.422 instituciones de educación superior (IES) que funcionan a través de 7.072 escuelas, distribuidas a lo largo y ancho del país. Las poco más de mil instituciones de régimen público acogen a casi el 65% de la matrícula total del país, estimada en más de cinco millones de estudiantes, de los cuales el 91.7% cursa programas de nivel profesional o pregrado, que son atendidos por casi cuatrocientos cincuenta mil docentes, de muy diversa dedicación.

En la actualidad, alrededor de seiscientas IES han evaluado uno o más de sus programas educativos, número que sólo alcanza a representar el 17% del total de instituciones en el país. El porcentaje de IES con programas acreditados varía según el tipo de institución: sobresalen las universidades públicas federales (100%); las universidades públicas estatales (100%) y las universidades particulares de alto rango (98%). Las instituciones particulares de rango medio o en proceso de maduración se han mantenido lejos de los procesos de aseguramiento de la calidad. Este alejamiento habrá de modificarse pronto. Aun así, casi la mitad de los estudiantes mexicanos cursa sus estudios en programas con una sólida acreditación.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 15):

Evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior colombiano a la luz de los planes nacionales de desarrollo

Encrucijada y futuro: Avances y desafíos en el sistema del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Costa Rica

Impacto de las reformas políticas en el aseguramiento de la calidad de la educación superior en el Ecuador

En números anteriores:

POLÍTICA PÚBLICA

[México: la educación superior bajo el Populismo](#)

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

[Es hora de optimizar los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica](#)

Internacionalización

INTERNACIONALIZACIÓN ENDÓGENA: HACIA UNA INTERNACIONALIZACIÓN MÁS PERTINENTE

Luisa F. Echeverría-King

Directora de Diplomacia y Cooperación Científica Internacional de la Universidad Simón Bolívar de Colombia. Doctora en Educación, es investigadora y consultora en educación superior internacional, diplomacia científica y el desarrollo de capacidades en ciencia, tecnología e innovación en América Latina

lecheverriaking@gmail.com

Katherine Acuña-Paez

Estudiante de Doctorado en Gestión de la Educación Superior, University of South Florida. Magister en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos. Asistente de Posgrado, USF World, University of South Florida.

kaap84@gmail.com

Olisney De Luque-Montaño

Directora de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de La Guajira. Magister en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos, es docente e investigadora en cooperación internacional e internacionalización de la educación superior.

odeluquem@uniguajira.edu.co

Arcadia Ascanio-Ferrer

Coordinadora de Fomento a la Internacionalización en Casa de la Universidad del Norte. Magister en Cooperación Internacional y Gestión de Proyectos.

ascania@uninorte.edu.co

La internacionalización de la educación superior en América Latina se ha visto influenciada en los últimos años por factores como procesos de aseguramiento de la calidad, las estructuras coloniales detrás de convocatorias internacionales para procesos de cooperación y la falta de un planteamiento ético y coherente que responda a las necesidades propias de los diferentes territorios de América Latina. Históricamente, la internacionalización ha sido permeada por estructuras, propósitos y valores provenientes del Norte Global y de contextos abocados a comprender a la internacionalización desde perspectivas [comprehensivas](#), integrales y, sobre todo, enfocadas solo en los aspectos positivos de la inclusión de la dimensión internacional en todas las áreas universitarias.

Desde concepciones [críticas](#) y decoloniales, la internacionalización es un proceso llamado a repensar estructuras sociales existentes que han permitido preservar desigualdades e inequidades en torno a, por ejemplo, la atención e inclusión de actores desfavorecidos. Sus principales características se enmarcan en implementar acciones y estrategias que involucren a un mayor número de actores de la comunidad académica, e implementen proyectos de mayor escala, teniendo en cuenta el contexto y las realidades geográficas.

La [internacionalización crítica](#) es un enfoque que busca identificar e interrumpir la forma en que los enfoques dominantes del estudio y la práctica de la internacionalización han contribuido a reproducir el daño sistémico en la educación superior y fuera de ella. Este enfoque se distancia de los modelos dominantes de la internacionalización, debido a que plantea escenarios inclusivos que buscan contrarrestar las desigualdades en torno a los beneficios que ofrece la internacionalización de la educación superior.

Desde esta perspectiva, la internacionalización de la educación superior está llamada a balancear inequidades y a aportar a procesos de justicia social. Basta considerar que, según el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), solo uno de cada diez estudiantes de esta región se moviliza al extranjero. Teniendo en cuenta este escenario, surgió el interés de las autoras por responder al llamado de repensar los valores de la internacionalización, hacia aquellos enfocados en la horizontalidad, la flexibilidad, la cooperación y la articulación producto de los estudios críticos de internacionalización mencionados anteriormente. Con la intención de comprender lo que significaría desarrollar

enfoques más pertinentes para la internacionalización de la educación superior, se diseñó una entrevista semiestructurada y se aplicó a 10 profesionales colombianos con experiencia en el campo. Producto de este ejercicio, cobra vigencia el concepto de internacionalización endógena.

Fundamentación del concepto de la internacionalización endógena

La internacionalización puede ser clasificada como exógena, que se fundamenta en políticas y agendas de actores extra-regionales, organismos internacionales, dinámicas de la globalización y el mercado, y como endógena, que se basa en los intereses institucionales bajo parámetros y planes de orientación regional y nacional.

La internacionalización endógena se desarrolla como aporte a la corriente crítica de la internacionalización y surge de la necesidad de realizar procesos de internacionalización más pertinentes para las mismas instituciones que lo desarrollan, pensando en las características particulares de sus estudiantes, docentes y sus comunidades, en los contextos locales. Además, favorece apartarse de actividades de internacionalización con motivaciones netamente “exógenas” y enfocarse en atender las necesidades internas y aprovechar las fortalezas que ayuden a fomentar un mayor impacto en las funciones misionales.

Este concepto se centra principalmente en tres ideas: 1) **Contexto local sobre lo internacional:** la internacionalización de la educación superior se vincula principalmente con la responsabilidad social universitaria y busca aportar a los problemas locales de los territorios sobre los cuales tiene influencia la institución de educación superior (IES) mientras favorece al diálogo de saberes, la articulación y la inclusión de perspectivas de actores interculturales del territorio; 2) **Replanteamiento de los valores y de la ética de la internacionalización:** propone pasar a un enfoque en la competencia, la integralidad en el proceso de internacionalización y la priorización de transferencia de conocimientos de afuera hacia adentro, que priorice los territorios y la cooperación horizontal como base de las acciones de internacionalización; y 3) **Inclusión de población históricamente excluida de procesos de internacionalización:** para lo cual se co-construyen experiencias de internacionalización que favorecen la inclusión de estos actores vulnerables desde la concepción hasta la ejecución y evaluación de las mismas.

En ese sentido, y de acuerdo con la Declaración Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe del año 2008, se afirma la relevancia de generar un espacio latinoamericano y caribeño en torno a la educación superior, que permita la integración a nivel de región para fortalecer el intercambio cultural, la creación de perspectivas regionales y fortalecer el capital humano, en pro de disminuir las brechas de conocimiento y capacidades técnicas.

Por lo tanto, la internacionalización endógena busca aportar a la construcción de una sociedad del conocimiento donde se priorice el beneficio mutuo, la cooperación horizontal y solidaria sobre los escenarios de competitividad, mercantilización y las desigualdades marcadas entre el Norte y Sur Global.

Además, pretende impulsar la internacionalización hacia la integración de las universidades latinoamericanas que den respuesta a las necesidades y problemas regionales, promoviendo un diálogo horizontal entre instituciones y pares que consoliden la construcción de comunidades de aprendizaje y fomenten el intercambio de conocimiento acorde a las áreas y agendas de la región.

Hacia el desarrollo de una internacionalización endógena

Para lograr una internacionalización más pertinente, que priorice el beneficio local, la cooperación solidaria y la inclusión, se hace necesario reconocer y comunicar esta necesidad de manera explícita en nuestras instituciones. La transparencia debe ser la base para desarrollar procesos de internacionalización más participativos y pertinentes para la comunidad académica con impacto local. Para este fin, es necesario fortalecer el conocimiento interno, repensar el relacionamiento externo y procurar el establecimiento de modelos de gestión que apoyen el desarrollo de modelos de internacionalización endógena.

El conocimiento interno se refiere no solo a las fortalezas y necesidades institucionales, sino de los actores que componen y esperamos se beneficien de los procesos de internacionalización. Es necesario entablar un diálogo constante y abierto con docentes y estudiantes, quienes muchas veces son relegados de los procesos de planeación y diseño de programas de los cuales son principales ejecutores y beneficiarios. Así mismo, el establecimiento de sinergias con las diversas áreas que desarrollan iniciativas que apuntan a los mismos objetivos de la internacionalización endógena,

de manera que exista coherencia en el accionar institucional y se mantenga la transparencia anunciada anteriormente.

Desde el fortalecimiento interno, se facilita promover un diálogo horizontal entre instituciones y pares, así como en el acercamiento a actores clave de la comunidad local, para abordar las necesidades regionales y fomentar la pertinencia por la que aboga la internacionalización endógena.

Con el propósito de que las instituciones de educación superior logren enfocar su gestión hacia la internacionalización endógena, se propone un modelo que fomente el desarrollo de capacidades internas, logrando un impacto local y global. En este modelo de gestión, las oficinas de cooperación internacional se enfocan en el desarrollo de modelos de gestión colaborativos, promoviendo espacios participativos con docentes, estudiantes y actores clave. Estos espacios deben orientarse a la co-creación, no a la mera imposición de parámetros institucionales. Es vital conocer claramente a la población estudiantil, docente y el contexto local y regional que los enmarca. De esta manera, no solo se fomenta la apropiación de políticas de internacionalización, y se proporcionan los recursos necesarios para el logro de los objetivos de cooperación planteados por la comunidad docente y estudiantil. Bajo este modelo de gestión se avanza a la adaptación de un modelo de cultura organizacional horizontal alrededor de la internacionalización.

De acuerdo a la experiencia, el ejercicio académico de las autoras y entrevistas realizadas, la internacionalización endógena puede tener las siguientes manifestaciones, tomando al relacionamiento y a la docencia como ejemplo:

En cuanto al **relacionamiento estratégico**: Implica que la búsqueda de socios y el desarrollo de proyectos de cooperación internacional se base en los intereses y particularidades de los profesores y sus áreas de conocimiento. Este enfoque, por un lado, democratiza las iniciativas de cooperación y, por otro, brinda a los profesores, quienes tienen el contacto más cercano con los estudiantes, un liderazgo que ubica a la internacionalización como un fenómeno cercano y palpable. Se promueve el trabajo en redes y comunidades de cooperación a nivel local, regional y global, no solo para colaborar entre profesores nacionales e internacionales, sino fomentando el trabajo en torno a comunidades de aprendizaje docente, que permita que las experiencias e iniciativas en temas de internacionalización puedan analizarse, evaluarse, difundirse y replicarse en el cuerpo docente y estudiantil.

En cuanto a la **docencia**, se potencia la internacionalización del currículo, se busca de manera consciente la integración de perspectivas internacionales en el currículo de los programas académicos, e implica un conocimiento y valoración de la perspectiva propia, así como de la perspectiva de otras culturas alrededor de los temas curriculares. También se fomenta el desarrollo de habilidades interculturales mediante programas curriculares y extracurriculares que promuevan el desarrollo de estas habilidades, no solo entre estudiantes y profesores, sino también del personal administrativo de apoyo a la academia.

Conclusiones

Un modelo de gestión que permita el liderazgo docente y estudiantil alrededor de la internacionalización presenta beneficios y al mismo tiempo impone desafíos para las instituciones de educación superior. No obstante, para avanzar hacia modelos más pertinentes de internacionalización de la educación superior, es necesario partir de ejercicios críticos de autorreflexión. La internacionalización endógena requiere incluso repensar los valores y la ética en torno a estos procesos.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 15):

[Internacionalização da Educação Superior: Múltiplas Formas, Novas Possibilidades](#)

En números anteriores:

INTERNACIONALIZACIÓN

[Os caminhos recentes da internacionalização da educação superior brasileira](#)

[Análisis de políticas públicas de apoyo a la internacionalización de la educación superior en América Latina: un balance](#)

[La Internacionalización “Madura”: Un Caso de Estudio](#)

DOCENCIA

[Ventajas de la movilidad virtual estudiantil latinoamericana a través de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo \(AUGM\)](#)

Internacionalización

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MÚTIPLAS FORMAS, NOVAS POSSIBILIDADES

Marília Costa Morosini

Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora aposentada IFCH/UFRGS. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior (CEES) da PUCRS. Pesquisadora 1A Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pós-doutorado no Institute of Latin America Studies/LLILAS/UTexas at Austin.
marilia.morosini@pucrs.br

Egeslaine de Nez

Professora da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação com estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT).
e.denez@yahoo.com.br

Manuir José Mentges

Vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Membro do conselho de Administração da Rede de colégios Marista Brasil e da União Sul Brasileira de Educação e Assistência. Professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação (PUCRS). Doutor em Educação (PUCRS).
manuir.mentges@pucrs.br

Considerações iniciais

Esse ensaio reflete sobre a internacionalização tendo como inspiração o território latino-americano. De uma dimensão restrita a programas de pós-graduação, voltada à pesquisa, centrada em indivíduos, pesquisadores e estudantes; a internacionalização se expande com o processo de globalização e passa a ser focada no ensino. Essa mudança de uma posição periférica para uma posição central no contexto das instituições se reflete no desenvolvimento de um arcabouço burocrático para a garantia da qualidade nos níveis global/regional, nacional e institucional.

Por estar imbricada na missão das instituições, a internacionalização é atravessada por fatores internos (desde as questões econômicas até as identitárias) e externos (guerras, tensões, imigração, entre outros) que a atingem e se adaptam constantemente mediante a necessidade de novas formas e possibilidades que surgiram.

O Brasil ocupa o 84º lugar no *ranking* mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com 2.457 instituições de Educação Superior, com 8,680 milhões de matrículas em 41.953 cursos de graduação (Inep, 2020).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico destaca que o Brasil possui 1,4% de alunos estudando fora do país (internacionalização ativa) e apenas 0,4% em mobilidade passiva. O Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes explicita que, no ano de 2020, 2.463 das bolsas financiadas foram para doutorado-sanduíche, seguidos por 786 para professores visitantes em países como: Austrália, Canadá, Estados Unidos, França, entre outros.

A diversificação das parcerias internacionais e o aumento do fluxo de estudantes brasileiros com bolsa Capes no exterior são expressivos de 2015/2020 segundo a Diretoria de Relações Internacionais. Em relação à mobilidade passiva, em 2020, 23,9% dos estudantes estrangeiros matriculados no Brasil eram provenientes do continente africano. Angola foi o país com o maior número de alunos estrangeiros.

Internacionalização em Casa (IaH)

Durante muito tempo, a internacionalização foi compreendida como intercâmbios acadêmicos. Com a virtualização proposta pela pandemia, foi necessário reinven-

tar formas para a internacionalização alcançar seu objetivo de proporcionar a interação/socialização entre países. Na atualidade, há uma tendência no fortalecimento dos processos de internacionalização em casa, caracterizados pela integração intencional das dimensões internacional e intercultural no currículo formal e informal para todos os estudantes dentro dos ambientes de aprendizado universitário e de internacionalização do currículo (IoC), que preveem a incorporação das dimensões internacional, intercultural e/ou global nos conteúdos curriculares assim como na aprendizagem.

Assim, aposta-se num novo olhar na busca de um modelo sustentável de internacionalização. Para os países em desenvolvimento a IaH é imprescindível no fortalecimento da equidade. No Brasil, somente 2% dos estudantes que concluem a graduação tiveram uma experiência internacional curricular. Essa modalidade com olhar inclusivo e sustentável tem a potencialidade de estender a uma maioria dos estudantes um processo internacional e intercultural de formação universitária. Pode-se dizer que a IaH seja inclusiva na medida em que inclui culturas, povos, países, etnias, conhecimento e realidades multiculturais no currículo formal das universidades. E, na abordagem sustentável, ela se consubstancia em um ensino internacionalizado na instituição sem deslocamentos físicos para outros países. Para o Sul Global, a implantação da IaH é um dos fatores positivos, pois possibilita a ampliação da internacionalização para classes menos favorecidas economicamente que não têm a possibilidade de intercâmbio.

Nessa direção, uma variedade de instrumentos e técnicas pode ser utilizada: palestras com convidados de empresas e universidades parceiras internacionais, estudos e práticas de casos internacionais, literatura internacional, enfim, possibilidades essas que estão ancoradas nas redes colaborativas e que conseguem acontecer com o suporte *on-line*.

Esse tipo de internacionalização é uma das estratégias do campo científico da educação superior. É importante considerar que, nas funções universitárias de ensino e pesquisa, os docentes têm papel primordial na constituição da IaH e, decorrente dessa certeza, a formação de professores é elemento decisivo nesse processo no Brasil.

Redes colaborativas

As redes colaborativas entre pessoas ou organizações sempre estiveram presentes na história da sociedade. No entanto, elas surgem com mais força a partir das últimas décadas do século XX, especialmente mobilizadas pela globalização, a partir de cenários mais competitivos com maior disponibilidade de tecnologia e interações por meio das mídias e diferentes possibilidades de relacionamento entre pessoas e organizações.

A partir dos anos 1970, antropólogos e sociólogos começaram a investigar e compreender as relações humanas na perspectiva da organização em sociedade. No campo da administração, diferentes formas e tipologias de redes passam a ser adotadas, transbordando o conceito para diferentes áreas do conhecimento. O termo rede, ou *networks*, é bastante diverso e abordado por diferentes teorias e se constituiu a partir de objetivos comuns, interação e um formato de organização (governança) entre os agentes.

A partir da interação entre os agentes (nós) se pode afirmar que o coletivo ou um grupo de pessoas ou instituições é mais eficaz e inteligente do que o indivíduo ou a organização atuando de forma isolada. Dessa forma, isso traz ganhos coletivos, como a inovação colaborativa, o aprendizado compartilhado, a redução de custos, dentre outros.

Impulsionadas pelas diretrizes de organismos internacionais (Unesco e OCDE), as redes colaborativas na Educação Superior nascem da intenção de duas ou mais organizações de se colaborarem a partir de objetivos comuns, de oportunidades ou desafios. Em geral, nascem na interação entre lideranças, professores, pesquisadores ou estudantes na busca de objetivos comuns que dificilmente seriam alcançados de outro modo individual.

Referem-se a parcerias entre sujeitos ou organizações visando compartilhar conhecimento, experiências e recursos para enriquecer o ambiente de aprendizagem. Essas redes podem assumir diversas formas, como associações, consórcios, plataformas on-line de colaboração, programas de intercâmbio e projetos de pesquisa e de colaboração.

Também promovem a troca de ideias e experiências, abordagens inovadoras de ensino, o estímulo à cooperação entre estudantes e professores de diferentes origens e o acesso a recursos e serviços. Elas ampliam as oportunidades de aprendizado interdisciplinar, fornecem suporte para o desenvolvimento profissional e aumentam a visibilidade e a influência das instituições no cenário global. Estudantes e professores têm a oportunidade de participar de programas de mobilidade e intercâmbio, cursos conjuntos e projetos de pesquisa colaborativa em diferentes países. Isso não apenas enriquece suas experiências, mas também contribui para o desenvolvimento de uma rede global de contatos profissionais.

A universidade deve atuar como vetor de desenvolvimento da sociedade. As redes são um dos caminhos para fomentar a inter-relação das pessoas e instituições em nível local, nacional ou internacional. Além disso, essas relações que se estabelecem favorecem a promoção da inovação alavancando a relação com os agentes que compõem a quádrupla hélice: a universidade, sociedade, governo e empresas.

Nesse contexto, é crucial lidar com desafios como diferenças culturais, barreiras linguísticas, gestão da colaboração e equidade no acesso aos benefícios. Uma estrutura de governança, mecanismos eficazes de comunicação, engajamento e senso de propósito compartilhado são fundamentais para garantir esse processo.

No Brasil, existe uma diversidade de redes com diferentes objetivos. Um dos exemplos é a Associação Brasileira de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Abruc), que foi criada em 1995 com o objetivo articular ações entre as instituições e fortalecer o papel das Universidades comunitárias junto ao governo e à sociedade. As instituições comunitárias, segundo a perspectiva da Abruc, são caracterizadas pela ausência de finalidade lucrativa, direcionando os recursos para reinvestimento em suas atividades. Esse modelo de instituição não está vinculado a investidores, sendo mantido por comunidades, igrejas ou congregações, de natureza confessional ou laica.

A Associação das Universidades Comunitárias do Rio Grande do Sul (Comung) se configura como uma entidade representativa e colaborativa, reunindo instituições de ensino superior comprometidas com os princípios fundamentais das universidades comunitárias. Sua criação e atuação se baseiam na necessidade de promoverem a integração entre essas instituições, visando ao fortalecimento de suas identidades e missões educacionais. No contexto específico do estado do Rio Grande do Sul, a as-

sociação desempenha um papel crucial na articulação de esforços para enfrentarem desafios comuns, compartilhando boas práticas e promovendo a colaboração em iniciativas acadêmicas, científicas e culturais. Ao reunir universidades comunitárias sob uma entidade unificadora, ela contribui significativamente para a consolidação e visibilidade dessas instituições no cenário educacional e social na região sul do Brasil.

Apontamentos finais

O desafio que aflora com força é a implantação da internacionalização *at home*, visto que se baseia nesse modelo sustentável de internacionalização. Isso traz outras formas de internacionalização que respeitem a interculturalidade e as diferenças socioeconômicas-culturais. Além disso, múltiplos olhares da IaH se desvelam no global-sul.

Considerando a proposição mundial de busca do desenvolvimento sustentável, a Internacionalização deve tornar-se um processo integrador das dimensões internacional e intercultural. Isso advém de interações sustentadas por redes colaborativas, com blocos socioeconômicos desenvolvidos e em desenvolvimento e com outros que valorem múltiplas culturas, diferenças e tempos, fortalecendo e irradiando a capacidade científica tecnológica nacional e mantendo viva a conexão local/global/local.

También le puede interesar:

En este mismo número de [ESAL](#) (Número 15):

Internacionalización endógena: Hacia una internacionalización más pertinente

En números anteriores:

DOCENCIA

[Ventajas de la movilidad virtual estudiantil latinoamericana a través de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo \(AUGM\)](#)

INTERNACIONALIZACIÓN

[La Internacionalización “Madura”: Un Caso de Estudio](#)

[Internacionalización de la educación superior en Cuba. Contribución del proyecto FORGEC](#)

Internacionalización

CHILE Y ESTADOS UNIDOS: DOSCIENTOS AÑOS DE COLABORACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Gerardo Blanco

Profesor asociado y director académico del Centro para la Educación Superior Internacional (CIHE) en Boston College, especialista Fulbright y asesor de programas e iniciativas globales en el American Council on Education (ACE).

gerardo.blanco@bc.edu

Andrés Bernasconi

Profesor titular de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

abernasconi@uc.cl

A pesar de las obvias diferencias lingüísticas y culturales, sin mencionar las diferencias en escala y alcances de sus sistemas de educación superior, Chile y los Estados Unidos cuentan con importantes similitudes y afinidades, así como con una larga trayectoria de colaboración. La relación diplomática entre ambos países es sin duda una de claros oscuros. Sin embargo, en temas académicos, se observa una relación fructífera, aunque con ciertas asimetrías. En este artículo se presenta un balance en relación a los 200 años de relaciones diplomáticas que se analizaron en el marco de un seminario internacional co-organizado por

la Embajada de los Estados Unidos en Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad de Chile, celebrado en octubre de 2023.

Uno de los aspectos más evidentes de la colaboración bilateral entre Chile y los Estados Unidos ha sido la movilidad académica, a través de la cual académicos chilenos han realizado estudios de posgrado y estancias de investigación en los Estados Unidos. Esto no solo ha transformado el sector educativo de Chile sino también, para bien o para mal, su sistema económico y financiero, sus políticas públicas, y la agronomía nacional. Los llamados *Chicago Boys*, economistas egresados de la Universidad de Chicago, son emblemáticos en varios de los experimentos económicos aplicados en Chile, así como los *Davis Boys*, egresados de la Universidad de California-Davis, que han liderado investigaciones en relación a muchos cultivos frutícolas como el de la uva, tan importante para la producción de los vinos chilenos que son famosos alrededor del mundo. Estos académicos móviles, cuyo hito inicial fue el Plan Chile-California de los años 60, son representativos de la circulación académica entre ambos países. Por otra parte, un sinnúmero de académicos estadounidenses ha llevado a cabo investigaciones y estancias en Chile.

Doscientos años de afinidades e influencia mutua

En la relación bilateral no solamente han circulado personas sino también ideas y políticas educativas. EE.UU. ha sido una fuente de inspiración para la educación superior en Chile. En este sentido, algunas de las similitudes que destacan entre ambos sistemas son la autonomía universitaria y la promoción de la innovación. En ambos sistemas se considera importante preservar la diversidad institucional e interpretar los criterios de evaluación de calidad de acuerdo con la misión institucional y la población estudiantil a la que las instituciones sirven.

En temas de aseguramiento de la calidad de la educación superior, la acreditación es una de las prácticas que se consideran características del sistema estadounidense y se encuentra muy bien consolidada en Chile. Ambos sistemas de aseguramiento de la calidad están basados en la tradición de evaluación por pares, aunque en Chile el Estado juega un mayor papel. Ambos países cuentan con extensos servicios a estudiantes, los llamados asuntos estudiantiles en los Estados Unidos, que están también institucionalizados en Chile.

De otro lado, las carreras académicas en Chile muestran una influencia clara de los Estados Unidos, ya que se basan en un sistema de escalafón profesional y permanencia (conocido como *tenure* en los EE.UU.), aunque con diferencias entre universidades públicas y privadas. Sin embargo, en ambos sistemas, las actividades de investigación tienen gran importancia, lo cual no siempre es el caso en el resto de Latinoamérica.

El límite de estas similitudes se hace evidente en temas financieros. Una característica que no ha circulado del todo hacia Chile es el importante papel de la filantropía en el financiamiento de las universidades. No se puede contemplar el crecimiento y estado actual de las universidades en los Estados Unidos sin considerar el papel de los donativos directos a las instituciones de educación superior y la recaudación de fondos entre egresados. En Chile, como en el resto de América Latina, este no es el caso [a pesar de existir gran potencial](#). Este tema se volverá cada vez más importante a medida que se vislumbran tiempos de estrechez económica. En este sentido, las instituciones estadounidenses cuentan con mucha experiencia en reestructuración y reducción del tamaño de las instituciones, así como en procesos de cierre y consolidación de las mismas.

Ciudadanía local y global y el reto de la construcción democrática

No se puede presentar un balance de la relación bilateral desde la mirada de la educación superior sin abordar los temas de ciudadanía y democracia. El tema de ciudadanía está rodeado de debates ya que las crisis de migrantes, refugiados y poblaciones desplazadas nos obligan a preguntar: ¿Qué ciudadanía cuentan, en qué contextos y bajo qué condiciones? Asimismo, hay dos miradas sobre competencias globales: la de la productividad y la de la ciudadanía; la de las competencias ciudadanas parece estar perdiendo ante la urgencia de la empleabilidad. Esto es entendible, porque los estudiantes y egresados se preguntan ¿de qué voy a vivir? Esta es una pregunta más acuciante que ¿cómo contribuyo a una sociedad cohesionada y que ofrece una vida decente para todos? El truco es, entonces, alinear las competencias para la ciudadanía con las de la productividad. Esto implica prestarle atención a la curiosidad, la agilidad de aprendizaje, la mentalidad de crecimiento (*growth mindset*), el análisis crítico y la colaboración.

En Chile, las universidades juegan un papel importante en los debates y movimientos sociales, incluyendo el proceso constituyente. Por el contrario, en los Estados Unidos

las universidades se encuentran actualmente asediadas por gobiernos estatales y candidatos que las acusan de adoctrinamiento ideológico y de promover culturas de cancelación o de liberalismo extremo (*woke culture*). La pertinencia social que disfrutaban las universidades chilenas y las actividades de extensión y vinculación con el entorno pueden servir como inspiración para las universidades en los Estados Unidos, las cuales han ido perdiendo terreno en estos rubros.

En este sentido, la Comisión Nacional de Acreditación de Chile ha introducido nuevos criterios de evaluación orientados a promover el desarrollo integral de las comunidades en las que las instituciones de educación superior se insertan, así como a asegurar que estas instituciones, en todo su quehacer, respondan en su gestión a los desafíos en materia de convivencia y promuevan la equidad de género, así como la diversidad e inclusión. Estos nuevos criterios enfatizan establecer relaciones bidireccionales entre universidad y comunidad, una lección que las instituciones estadounidenses también pudiesen aprender, dadas las crisis que enfrentan actualmente.

Colaboración académica a futuro

Chile y Estados Unidos disfrutaban de una activa cooperación académica. La base de datos Scopus hace evidente que, de acuerdo con la afiliación institucional por coautoría, cada año hay más de 3.000 artículos publicados de manera colaborativa entre autores en universidades de ambos países. Sin embargo, las ciencias sociales contribuyen en menos de un 4% a esta colaboración. Existe gran potencial en investigaciones sociológicas, educativas e interdisciplinarias que se sumen a la abundante colaboración existente ya en las ciencias básicas, agronómicas, astronómicas y de la tierra.

Existen, así, al menos tres temas fundamentales en el futuro de la colaboración académica entre Chile y los Estados Unidos: pertinencia universitaria, inclusión de las ciencias humanas y sociales a la extensa cooperación académica entre estos países y el tema de la diversidad y equidad. Ambos países pueden aprender mutuamente acerca del papel que las instituciones de educación superior juegan en la sociedad y [acerca de la relación entre acceso, calidad y pertinencia](#). En este sentido, la vinculación con comunidades es un tema central en ambos países.

Por último, es muy importante garantizar que los beneficios de cooperación internacional entre ambos países se distribuyan de manera equitativa y alcancen a los sec-

tores menos favorecidos. En este sentido, la beca Fulbright Igualdad de Oportunidades, que ofrece aprendizaje de inglés a becarios chilenos que no cuentan con el nivel de idioma requerido para el ingreso en posgrados en los Estados Unidos, presenta un ejemplo digno de emularse.

También le puede interesar:

INTERNACIONALIZACIÓN

[Motivaciones y capacidades institucionales para la internacionalización de las universidades chilenas](#)

[Claroscuros de la internacionalización de la educación superior en Argentina](#)

POLÍTICA PÚBLICA

[La reforma a la educación superior en Chile](#)

ASUMIR LA ENSEÑANZA DE LA QUÍMICA COMO CAMPO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EXPERIENCIAS DE UN GRUPO DE PROFESORES

Rafael Amador-Rodríguez

Profesor investigador, Universidad del Norte

ryamador@uninorte.edu.co

Al revisar las revistas especializadas en Didáctica de las Ciencias Naturales, se observa que persiste el uso de métodos tradicionales en la enseñanza de contenidos químicos en instituciones universitarias. La aplicación de metodologías activas, como el método POGIL (Process Oriented Guided Inquiry Learning), clases invertidas o aprendizaje basado en problemas, es aún poco frecuente. Este escrito tiene como objetivo compartir experiencias de investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Naturales, específicamente en la Didáctica de la Química para la educación superior. Dichas investigaciones se llevan a cabo en la Universidad del Norte (en Colombia), a través del Instituto de Estudios en Educación (IESE) en colaboración con el Departamento de Química y Biología.

Una estrategia de enseñanza y de investigación en aula

Hablo en plural, porque desde el 2019 un grupo de profesores, tres con grado de doctor en Química y uno en Didáctica de la Química, hemos adelantado cuatro intervenciones, con un total de 12 grupos de estudiantes del programa de medicina de la Universidad del Norte, 3 grupos por intervención. La génesis de estas cuatro intervenciones se da en el 2018, como respuesta a la idea generalizada entre los estudiantes de ese año, de que el conocimiento químico no era importante para ellos, ya que habían elegido ser médicos y no químicos. Por ello nos propusimos generar actividades de enseñanza de los conceptos de la química general que tuvieran vinculación explícita con la formación de médicos. Además de argumentarle a los estudiantes que estos conceptos posibilitan comprender y explicar fenómenos propios de la salud, nos propusimos identificar la progresión de aprendizaje de los estudiantes participantes en cada intervención, asumiendo esta progresión desde una mirada investigativa, y que con el tiempo se convirtió en un proyecto longitudinal de investigación.

Primera intervención: aprendiendo

Para asumir este reto, realizamos un análisis del contenido temático del curso de química para la formación de médicos intentando ubicar una situación propia del campo de la salud y que se pudiera comprender desde la química general. Como situación problema identificamos la interacción de un medicamento que, al ser ingerido por un paciente, actúa predominantemente en el sistema vascular, provocando vasodilatación y reduciendo la resistencia vascular, lo que contribuye a la reducción de la presión arterial. El medicamento es el *felodipino* y para comprender su funcionamiento desde la química general, el grupo propuso que es posible entender su acción desde los conceptos de fuerzas intermoleculares, energía libre de Gibbs e isomería.

La intervención se organizó en cuatro momentos del semestre académico y el problema a resolver por parte de los estudiantes siempre era el mismo: explicar químicamente el funcionamiento del *felodipino*. El primer día de clase se les pedía a los estudiantes que resolvieran el problema propuesto, indicándoles que recurrieran a lo aprendido en su educación secundaria. Posteriormente se les volvía a proponer el mismo problema después de trabajar cada uno de los conceptos de fuerzas intermo-

leculares, energía libre de Gibbs e isomería, por lo que los estudiantes resolvían el problema en cuatro momentos distintos durante el semestre académico. Esta metodología de implementación permitió obtener insumos para analizar la progresión de aprendizaje de los estudiantes.

Al revisar y planear la implementación, notamos que no era favorable poner a los estudiantes a resolver la situación problema sin previamente tener una actividad de andamiaje. Esta idea se confirmó con la literatura especializada del área de la educación. Se decidió entonces que, después de abordar cada concepto químico, se presentaría a los estudiantes una situación similar y que sirviera de ejemplo sobre cómo solucionar el problema propuesto. Esta vez, como ejercicio se propuso explicar el funcionamiento del ibuprofeno desde los tres conceptos químicos seleccionados (fuerzas intermoleculares, energía libre de Gibbs e isomería).

Así, la metodología se definió en tres etapas: i) enseñanza de cada concepto, ii) explicación de la actividad del ibuprofeno como actividad de andamiaje y iii) abordaje de cada concepto químico y solución de la situación problema (actividad del *felodipino*). Este procedimiento permitió recoger las evidencias para analizar las explicaciones de cada estudiante. Se identificó que las explicaciones generadas por los estudiantes son de tipo descriptivo e interpretativo y los hallazgos de esta primera investigación se reportaron en un [artículo científico](#).

Segunda intervención: ajustando sobre lo aprendido

Para la segunda iteración, implementada seis meses después, el grupo de profesores evaluó la primera experiencia y se decidió incluir un cuarto concepto, el de equilibrio químico, el cual ayudaría a los estudiantes a comprender la “efectividad del medicamento”. La dinámica de intervención fue la misma, solo que ahora se analizarían cinco respuestas por cada estudiante, mientras que en la primera iteración los estudiantes generaron cuatro respuestas o explicaciones. Los resultados de esta segunda intervención se reportaron en otro [artículo](#), en el que se sustenta que la intervención diseñada e implementada produce cambios en las explicaciones que generan los estudiantes.

Tercera intervención: inserción de la simulación computacional

Nuevamente el grupo de profesores-investigadores analizamos las dos experiencias y como resultado concluimos que era necesario introducir la simulación computacional, como actividad que le permitiría a los estudiantes comprender la actividad química del medicamento *felodipino* desde la representación espacial, tanto de la estructura química del medicamento como de su interacción con una enzima específica. La inclusión de la química computacional se propuso desarrollarla como última actividad del curso y para ello se diseñó una guía de orientación, en la que se indicaba qué y cuándo trabajar. En la guía se proporcionaban los enlaces a cuatro páginas web¹, con herramientas de acceso gratuito en las que los estudiantes podían simular el fenómeno que se estaba estudiando durante el curso *interacción química de un medicamento*.

Esta nueva actividad permitió a los estudiantes representar espacialmente las estructuras químicas del medicamento, de la proteína con la que interactúa y la interacción medicamento-proteína. La hipótesis del grupo de profesores-investigadores es que el trabajo con la simulación computacional en química permite una mayor comprensión del fenómeno y en la generación de explicaciones por parte de los estudiantes. Actualmente se están analizando las evidencias (respuestas de los estudiantes) para determinar si nuestra hipótesis se confirma parcial o totalmente.

Cuarta intervención: la ciencia es experimental

Después de diseñar e implementar el mismo problema (interacción química del *felodipino*) en tres iteraciones, el grupo decidió cambiar el problema y además incluir lo experimental con un nuevo grupo de estudiantes. En esta ocasión, se escogió como medicamento la amoxicilina.

Reflexión final

Esta experiencia de innovación e investigación nos permite sustentar la existencia de un programa de investigación orientado a contribuir a la reflexión conceptual y teórica en didáctica de la química. A su vez, nuestra estrategia de trabajo permitió

¹ Software gratis: Avogadro; Discovery Studio Visualizer; CB-Dock y mcule.

generar evidencias de la relación docencia-investigación, asumiendo la enseñanza de la química en un programa de formación de médicos como laboratorio.

El diseño e implementación de las cuatro experiencias se generó desde las experticias y conocimientos de cada uno de los profesores-investigadores, relaciones que se comprenden desde el enfoque interdisciplinario. Este se encuentra comúnmente en áreas donde los problemas complejos requieren una comprensión multifacética, en nuestro caso, desde lo químico y lo didáctico.

También le puede interesar:

DOCENCIA

[La Docencia Colaborativa Internacional Virtual \(DOCIV\) y su potencial en América Latina](#)