

ALFA



FINANCED BY
THE EUROPEAN UNION



TRESAL

TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

ENCUESTA A DIRIGENTES, PROFESORES Y ESTUDIANTES
DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DE AMÉRICA LATINA

ALFA



FINANCED BY
THE EUROPEAN UNION



TRESAL

TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

ENCUESTA A DIRIGENTES, PROFESORES Y ESTUDIANTES
DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
DE AMÉRICA LATINA

TRESAL

Transformaciones y reformas en la educación superior de América Latina. Encuesta a dirigentes, profesores y estudiantes de instituciones de educación superior de América Latina

Alfa Puentes

Proyecto cofinanciado por la Comisión Europea

Socios

Europa

EUA – Asociación Europea de Universidades

OBREAL – Observatorio de las relaciones Unión Europea – América Latina

CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

HRK – Conferencia de Rectores Alemanes

CPU – Conferencia Francesa de Rectores de Universidades

CRASP – Conferencia de Rectores de Centros Académicos de Polonia

CRUP – Conferencia Nacional de Rectores Portugueses

AGS – Asociación Grupo Santander

Región Andina

ASCUN – Asociación Colombiana de Universidades

CRUCH – Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

CEUB – Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana

ANR – Asamblea Nacional de Rectores del Perú

Región Mercosur

AUGM – Asociación de Universidades “Grupo Montevideo”

CRUB – Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas

CIN – Consejo Interuniversitario Nacional, Argentina

UNA – Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

UDELAR – Universidad de la República, Uruguay

Región Mesoamericana

CSUCA – Consejo Superior Universitario Centroamericano

UV – Universidad Veracruzana, México

CONARE – Consejo Nacional de Rectores, Costa Rica

CRP – Consejo de Rectores de Panamá

UNAH – Universidad Nacional Autónoma de Honduras

ANUIES – Asociación Nacional de Universidades y de Instituciones de Educación Superior, México

Coordinación general de la encuesta TRESAL

Salvador Malo Álvarez
Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, Universidad Veracruzana, México.

Coordinación técnica de la encuesta TRESAL

Magdalena Orta Martínez
Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, Universidad Veracruzana, México.

Pilar Verdejo París
Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, Universidad Veracruzana, México.

Comité editorial

Francisco Alarcón
Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA, Guatemala.

Elizabeth Colucci
European University Association, EUA, Belgium.

Michael Gaebel
European University Association, EUA, Belgium.

Álvaro Maglia
Asociación Grupo Montevideo, Uruguay.

Bernardo Rivera
Consejo Universitario Andino, CONSUAN.

Copyright©, 2013 En trámite

ISBN En trámite

La presente publicación ha sido elaborada con la asistencia de la Unión Europea. El contenido de la misma es responsabilidad exclusiva de los autores y en ningún caso debe considerarse que refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

PROYECTO ALFA PUENTES.....	5
RESUMEN EJECTIVO.....	7
INTRODUCCIÓN.....	15
Características de la encuesta y participantes.....	16
1. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS INSTITUCIONES DE LA MUESTRA.....	24
2. TRANSFORMACIÓN Y TENDENCIAS INSTITUCIONALES.....	27
2.1. Estrategias institucionales.....	28
2.2. Estructura de grados y currículo.....	33
2.3. Estrategias para el aprendizaje, enfoque de competencias y uso de TIC.....	36
2.4. Procesos de calidad internos y externos.....	47
2.5. Género e inclusión.....	55
2.6. Vinculación con la sociedad.....	57
3. INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD.....	63
3.1. Internacionalización.....	63
3.2. Movilidad.....	67
3.3. Reconocimiento de estudios.....	73
4. VISIÓN REGIONAL E INTERNACIONAL.....	79
4.1. Marco nacional de titulaciones (cualificaciones).....	80
4.2. Sistema de créditos.....	81
4.3. Espacio de educación superior en América Latina.....	83
4.4. Opiniones y sugerencias de los dirigentes sobre el Espacio de Educación Superior Latinoamericano (EESAL).....	85
5. COMENTARIOS FINALES.....	87
6. CONCLUSIONES.....	89
6.1. Actividad e interés por el desarrollo de las IES en América Latina.....	89
6.2. Calidad tradicional vs calidad estratégica.....	89
6.3. Las prioridades universitarias de ayer y de mañana.....	90
6.4. Discurso y realidad en resultados de aprendizaje y competencias.....	91
6.5. Tecnologías como apoyo a la docencia vs nuevos espacios y estrategias de aprendizaje en medios TIC ..	92
6.6. Alianzas para la transformación.....	92
6.7. Hacia la movilidad con transparencia y confianza.....	93
6.8. Más información y apoyo para la movilidad latinoamericana.....	94
6.9. Ampliar la visión y la gestión de la internacionalización.....	95
6.10. Género e inclusión.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	97
ANEXO A. Cuestionarios de la encuesta TRESAL.....	99
ANEXO B. Instituciones participantes en la encuesta.....	147



Los siguientes anexos están disponibles para su consulta en: <http://www.tresal.org>

- ANEXO C. Respuestas al cuestionario a los dirigentes de las instituciones de educación superior (Q1)
- ANEXO D. Respuestas al cuestionario a los profesores de las instituciones de educación superior (Q2)
- ANEXO E. Respuestas al cuestionario a los estudiantes de las instituciones de educación superior (Q3)
- ANEXO F. Comparativo de las respuestas a los cuestionarios de dirigentes institucionales, profesores y estudiantes
- ANEXO G. Comentarios de los dirigentes de las instituciones de educación superior
- ANEXO H. Comentarios de los profesores de las instituciones de educación superior
- ANEXO I. Comentarios de los estudiantes de las instituciones de educación superior

TABLAS

Tabla 1.	Número de participantes por país y subregión.....	17
Tabla 2.	Datos básicos de los países latinoamericanos considerados en la encuesta TRESAL	18
Tabla 3.	Número de participantes por régimen de las instituciones.	21
Tabla 4.	Intensidad y calidad de estrategias que se han llevado a cabo en las instituciones en los últimos cinco años.....	40
Tabla 5.	Factores para mejorar la calidad a nivel institucional.....	51
Tabla 6.	Prioridades para la cooperación internacional, comparación subregional.....	66
Tabla 7.	Temas de de los comentarios de los participantes en la encuesta y frecuencias por tipo de participante.	88

GRÁFICAS

Gráfica 1.	Comunidad a la que se dirigen principalmente las instituciones.....	22
Gráfica 2.	Importancia de los factores que afectan las estrategias institucionales. Comparación entre los pasados y los próximos cinco años.	29
Gráfica 3.	Cambios esperados para las instituciones en los próximos cinco años por orden de importancia señalada por los dirigentes institucionales.....	30
Gráfica 4.	Reformulación o reconsideración de los programas de estudio en los últimos cinco años en las instituciones de educación superior.....	34
Gráfica 5.	Opiniones de los líderes institucionales sobre el enfoque por competencias en Educación Superior.	39
Gráfica 6.	Intensidad y calidad con las que se han llevado a cabo en las instituciones estrategias para la formación profesional.	41
Gráfica 7.	Intensidad y calidad con las que se han llevado a cabo estrategias para la formación profesional por régimen de las instituciones.....	43
Gráfica 8.	Habilidades clave para la vinculación y colaboración en redes en licenciatura y posgrado.....	45
Gráfica 9.	Opinión de los dirigentes de las instituciones sobre los procesos externos de calidad.....	50
Gráfica 10.	Factores que más ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel de América Latina.....	51
Gráfica 11.	Estimación del número de mujeres por cada diez profesores.....	55
Gráfica 12.	Nivel de colaboración entre las instituciones y las organizaciones públicas y privadas para la investigación y la innovación, por régimen de las instituciones.....	58
Gráfica 13.	Involucración de las asociaciones de profesionales y empleadores para el diseño y reestructuración de los programas de estudio, por régimen de las instituciones.....	58
Gráfica 14.	Razones más importantes para la internacionalización de las instituciones.	64
Gráfica 15.	Índice de preferencia para la cooperación internacional con base en el valor más alto.	65
Gráfica 16.	Situación de las instituciones en cuanto a movilidad.	68
Gráfica 17.	Opinión de los dirigentes de las instituciones sobre la facilidad para reconocer los estudios para ingresar a su institución.....	74



PROYECTO ALFA PUNTES

El proyecto Alfa PUNTES es una iniciativa de cooperación internacional creada para potenciar el desarrollo de la Educación Superior de América Latina. Está dirigido por asociaciones de universidades de América Latina y Europa y tiene como objetivo mejorar los mecanismos de modernización, reforma y armonización de los sistemas educativos de América Latina y promover una mayor colaboración entre universidades europeas y latinoamericanas. Cofinanciado por el programa ALFA de la comisión europea, el proyecto dura tres años y está coordinado por la Asociación de Universidades Europeas (EUA) y un equipo de gestión biregional.

Alfa PUNTES reúne a seis asociaciones europeas (liderado por la EUA, incluye asociaciones nacionales de Francia (CPU), Alemania (HRK), España (CRUE), Polonia (CRASP) y Portugal (CRUP)), así como El Observatorio de la Relaciones Unión Europea- América Latina (OBREAL) y la Asociación Grupo Santander (AGS), y a un conjunto de socios de toda Latinoamérica (Colombia (ASCUN), Chile (CRUCH), Bolivia (CEUB), Perú (ANR), Costa Rica (CONARE), Panamá (CRP), Honduras (UNAH), México (ANUIES y la Universidad Veracruzana), Brasil (CRUB), Argentina (CIN), Paraguay (UNA), Uruguay (UDELAR), al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y a la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)). Cada uno de los socios tiene su propia historia de cooperación y utiliza el proyecto para profundizar y ampliar la internacionalización de la educación superior y el diálogo interregional y birregional.

El proyecto busca hacer visibles y potenciar los procesos existentes de convergencia subregional en Latinoamérica, articulados por la Comunidad Andina, Mercosur y Centroamérica/ México. Las iniciativas de aprendizaje mutuo entre asociaciones de universidades latinoamericanas y europeas, y entre sus miembros, se dirigen a la armonización de criterios para la acreditación de calidad de los programas académicos (Comunidad Andina), incrementar el reconocimiento de títulos, construir un marco de cualificaciones (Centroamérica) y potenciar la movilidad académica (Mercosur). El proyecto trata de construir una mayor convergencia regional desde la base, utilizando la experiencia subregional como un elemento a desarrollar. Al mismo tiempo, se dirige a generar relaciones de trabajo más sólidas entre las asociaciones europeas y latinoamericanas.



TRESAL TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

RESUMEN EJECUTIVO

I. OBJETIVOS Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA

La encuesta TRESAL tuvo por objetivos: i) recabar la opinión de las universidades, sus profesores y estudiantes, sobre la importancia y los avances en los temas de mayor interés para las agendas de la educación superior de los países de América Latina en los últimos diez años; y ii) valorar la penetración de esos cambios con base en las percepciones en torno a ellos por parte de los actores centrales de la educación superior.

Se espera que los resultados de esta encuesta fortalezcan a las instituciones, ayuden a la construcción del Espacio de Educación Superior de América Latina, y contribuyan a la colaboración educativa, cultural y científica entre Europa y América Latina.

La encuesta TRESAL estuvo integrada por tres cuestionarios interconectados:

- **Q1.** Cuestionario dirigido a los dirigentes de universidades e instituciones de educación superior (IES) sobre los temas de calidad, gobierno, autonomía, docencia, aprendizaje e internacionalización.
- **Q2.** Cuestionario para los profesores de las IES sobre las tendencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, calidad, vinculación, movilidad, internacionalización y colaboración en redes.
- **Q3.** Cuestionario para los estudiantes de las IES sobre la pertinencia y calidad de la formación recibida en las instituciones, las acciones y los ambientes educativos, el mercado laboral, la movilidad y el reconocimiento de aprendizajes.

El diseño de los cuestionarios siguió un formato de respuesta de opción múltiple. Ello y su ubicación en una plataforma digital permitieron su respuesta *en línea*, así como la agrupación, procesamiento y comparación expeditas de sus respuestas. En adición a las preguntas con opción de respuesta cerrada, los cuestionarios contenían un espacio para opiniones abiertas.

II. COBERTURA DE LA ENCUESTA

Se invitó a participar en la encuesta TRESAL a todas las IES de América Latina sugeridas por las diversas asociaciones de universidades participantes en el proyecto Alfa Puentes. Respondieron la encuesta 150 instituciones, así como 1,568 profesores y 7,672 estudiantes pertenecientes a esas instituciones.

Para el análisis de las respuestas, con el propósito de estar en posibilidad de detectar diferencias entre los sistemas de educación superior de una subregión a otra, este estudio distingue cuatro subregiones, mismas que reflejan la integración del proyecto Alfa PUENTES: *Centroamérica, Comunidad Andina, Mercosur y México.*



Si bien esta agrupación lleva a números similares de IES para las cuatro subregiones consideradas, es pertinente señalar que las instituciones encuestadas en el Mercosur y la Comunidad Andina solo son representativas de la educación superior de algunos de los países que las integran y no de las regiones mismas. Se ha conservado la referencia a las regiones para ser congruentes con la intención del proyecto y la encuesta.

III. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS INSTITUCIONES DE LA MUESTRA

Las instituciones participantes en la encuesta se pueden clasificar de acuerdo al año de su fundación, su régimen, orientación, tamaño, oferta y servicios.

Por año de fundación, el 61% de las instituciones fue fundada entre 1950 y 1999 y 19% de 2000 a 2010; esto es, solo 12% de ellas nació en la primera mitad del siglo XX y menos de 7% en siglos anteriores. La única excepción a este patrón se manifiesta en la subregión andina en el periodo 2000-2010 en el que la encuesta no registra institución alguna creada en ese periodo.

En esta muestra, 51% de las instituciones respondió que el principal financiamiento es por colegiaturas y otros fondos, mientras que 36% declaró su fuente de financiamiento por fondos públicos; 8% por una combinación de fuentes públicas y privadas; el resto no respondió. El 45% de las instituciones participantes declaran ser de carácter público y el resto de régimen privado.

Régimen	Dirigentes institucionales	Profesores	Estudiantes
Pública	67	853	3,757
Privada	83	715	3,915
Total	150	1,568	7,672

8



El perfil predominante declarado por las instituciones es el de aquellas que tienen un balance entre investigación y docencia (54%); 42% declaran estar orientadas a la docencia y solo un pequeño porcentaje dice estar orientada a la investigación (3%).

IV. CONCLUSIONES

IV.1. Actividad e interés por el desarrollo de las IES en América Latina

Los resultados de la encuesta muestran una gran actividad e interés de los participantes, en primer lugar por el desarrollo de la educación superior en su institución y en su país, y en segundo lugar en la subregión y región latinoamericana.

La actividad de las instituciones de educación superior de América Latina en los últimos cinco años es verdaderamente notable. Un ejemplo de ello es que más del 40% de los dirigentes de las IES encuestadas consideró "Muy importantes" 12 de las 14 diferentes estrategias que les planteó la encuesta, y más del 60% las consideró al menos de "Mediana importancia". En particular, en los temas de *evaluación y acreditación de la calidad* y *reformas en los procesos y sistemas de calidad*, fueron considerados como "Muy importantes" por más del 80% de los dirigentes de las IES.

IV.2. Calidad tradicional vs. calidad estratégica

La calidad ha sido el tema central de la educación superior latinoamericana en los últimos años y en torno a ella se han logrado mejoras importantes en las IES. Sin embargo, parecería que los procesos de evaluación de la calidad en general han atendido los aspectos tradicionales más que los nuevos, o que la atención a éstos no ha sido suficiente, porque no han derivado en lograr la (alta) calidad que las universidades buscan.

Solo una cuarta parte de los dirigentes encuestados respondió que las estrategias que se han llevado a cabo se han hecho “Muy intensamente y con alta calidad”, mientras que casi la mitad de todos ellos señalan que aún falta mejorar la calidad.

En particular, aunque el aseguramiento de la calidad está presente a través de la participación de las instituciones tanto en procesos internos como externos de evaluación de sus programas o instituciones, no parece que se haya puesto igual énfasis en, por ejemplo, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la reflexión sobre los contenidos y la estructura de los currículos, y el uso de resultados de aprendizaje para la innovación educativa.

En la evaluación tradicional de la calidad:

- Las IES de la Comunidad Andina manifiestan mayor confianza en sus procesos institucionales de aseguramiento de la calidad –incluyendo la evaluación estudiantil de los profesores y de los servicios para ellos– así como una más alta participación en procesos externos de evaluación que las del resto de América Latina.
- Centroamérica es la región con más alta participación en evaluaciones internacionales de calidad, lo que puede deberse a que el desarrollo de los organismos regionales de evaluación se dio antes que surgieran los nacionales.
- Los dirigentes de las IES privadas perciben tener un mayor desarrollo en los procesos internos para la evaluación de programas de estudio que los de las públicas (71% y 55% respectivamente).
- Los factores que los dirigentes universitarios consideran que más contribuyen a elevar la calidad educativa son: *una relación fuerte entre la docencia y la investigación; el desarrollo de recursos humanos; y mejores sistemas de calidad.* En cambio, entre los menos considerados están: *la mayor cooperación internacional y el incremento en las tecnologías de información y comunicación.*

Las respuestas hacen evidente que falta avanzar en la evaluación de profesores, pues si bien es cierto que dos terceras partes de los dirigentes indican que ésta la llevan a cabo, esa evaluación solo tiene consecuencias en la mitad de las instituciones privadas y en un tercio de las instituciones públicas. Destaca en las respuestas que el 78% de las instituciones privadas *evalúan el desempeño de sus profesores a través de cuestionarios de opinión*, en contraste con las públicas que lo hacen solo en 67%.

De igual forma, aunque es alto el número de instituciones que dicen estar interesadas e involucradas en tareas de investigación, solo un 40% de las instituciones privadas y un 36% de las públicas seleccionó la opción que indica que están ocupadas o practican la evaluación de la investigación.

Finalmente, la encuesta muestra que la educación superior latinoamericana sigue siendo esencialmente de nivel de licenciatura (pregrado). En particular y aunque es cierto que han crecido tanto la oferta como la matrícula de doctorado, el número de doctores que gradúan las IES de la región, con la excepción de Brasil, sigue siendo bajo en comparación con los que gradúan las IES europeas.



IV.3. Las prioridades universitarias de ayer y de mañana

Según las respuestas de los dirigentes universitarios, los tres cambios o factores que más han influido en las estrategias de desarrollo seguidas por las IES en los pasados cinco años son: *evaluación y acreditación de la calidad, reformas en los procesos y sistemas de calidad y reformas curriculares.*

En comparación con ello, los temas que los dirigentes consideran más importantes en los próximos cinco años son: *cambios demográficos y la internacionalización; crecerá también la atención a la capacidad para la investigación y la vinculación con la industria.* Estas consideraciones llevarán a un crecimiento de la demanda y oferta de *formación a lo largo de la vida.* Aunado al desarrollo e innovación de las tecnologías digitales, las instituciones podrán desarrollar nuevas estrategias para afrontar esta demanda.

Mientras las *reformas en los procesos y sistemas de calidad* se perciben como “Muy importantes” en todas las subregiones en los pasados cinco años, para los siguientes cinco años esa prioridad cae, especialmente en la subregión Mercosur. A pesar de ello, *la evaluación y la acreditación* permanecen de alta prioridad en todas las regiones.

Centroamérica y México consideran que las *reformas en las estructuras de los grados y los currículos* estarán muy alto en la lista de las prioridades de las IES (89% de los dirigentes institucionales centroamericanos y 77% de los mexicanos dicen que serán “Muy importantes”, mientras que la Comunidad Andina y Mercosur las consideran de menor importancia (solo 59% y 51%, respectivamente, consideran que serán “Muy importantes”).

Mercosur destaca también en ser la subregión que menos preocupación muestra por posibles reformas al financiamiento universitario, al tiempo que señala tener la menor autonomía para la selección de sus estudiantes.

10



IV.4. Discurso y realidad en resultados de aprendizaje y competencias

Se aprecia una gran penetración del discurso sobre competencias: alrededor de 76% de los dirigentes institucionales, 77% de los profesores y 84% de los estudiantes indican que *el enfoque de competencias se ha incorporado en algunos o en todos los cursos/ asignaturas.*

Contrasta con esas cifras el que solo una tercera parte de los dirigentes y los profesores mencionen que este enfoque se ha *incorporado en todos los cursos.* Es notable, asimismo, que mientras dos terceras partes de los profesores afirma haber tenido que *reformular sus prácticas docentes para incorporar el enfoque de competencias,* otra tercera parte no haya respondido o respondió diciendo “No saber” si se ha dado el cambio.

Más relevante aún resulta el hecho de que, pese al elevado número de respuestas en que se afirma que ya *se ha incorporado ese enfoque en todos o en algunos cursos,* el número que expresa que “No hay acuerdo” en la forma de su expresión en créditos académicos sea igualmente grande.

Esto refleja la dificultad que aún existe en América Latina para explicitar el proceso y el tiempo necesario para desarrollar las *competencias* así como la posibilidad de *acreditar los aprendizajes adquiridos por experiencia o cuenta propia.* Solo un poco más de la tercera parte de los dirigentes afirma que sus instituciones dan ese reconocimiento cuando se trata de analizar su equivalencia como *componente de un programa de estudios.*

IV.5. Tecnologías como apoyo a la docencia vs. nuevos espacios y estrategias de aprendizaje en medios TIC

El aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación en la docencia presencial o en los proceso de enseñanza-aprendizaje son estrategias seleccionadas por dos terceras partes de los participantes, aunque dicen que *requieren mejoras en su calidad*.

Sin embargo, lo más notable es que las estrategias de *oferta semipresencial* es seleccionada únicamente por una tercera parte de los dirigentes y la *oferta totalmente virtual* solo la selecciona una cuarta parte de ellos.

En los resultados se observan diferencias en los puntos de vista de los dirigentes de instituciones públicas y privadas. Los dirigentes de las instituciones privadas ponen un mayor énfasis en las estrategias de apoyo a la docencia presencial con TIC con 79%, en contraste con el 69% de los dirigentes de las instituciones públicas.

IV.6. Alianzas para la transformación

Sobresale que los cinco cambios más esperados por las instituciones son una combinación de mejora de la calidad con un replanteamiento de la oferta de formación, así como la cooperación con otras instituciones de educación superior y con la industria. Se aprecia una mayor conciencia en cuanto a la necesidad de construir colectivamente y con calidad espacios de aprendizaje y conocimiento pertinente para el desarrollo humano y social.

Las *nuevas directrices para las carreras* y la *reestructura curricular* son un tema en el que tanto dirigentes institucionales como profesores están ampliamente de acuerdo, aunque siguen enfatizando aspectos disciplinares y de resolución de problemas desde la academia. En contraste con la opinión de los profesores, es mayor la proporción de estudiantes que opinan que es necesario el desarrollo de habilidades para el trabajo interdisciplinar y gestión de proyectos de vinculación intersectoriales. A pesar de esta diferencia de opiniones estas habilidades ocupan los últimos lugares entre las prioridades que señalan unos y otros.

La *participación de las asociaciones profesionales y empleadores* para el diseño curricular y reestructuración de programas de estudio solo es seleccionada por dos quintas partes de los dirigentes de instituciones privadas y por menos de la tercera parte de aquellos de las instituciones públicas.

A lo anterior se agrega que, en el tema de vinculación con la sociedad, un poco más de la mitad de los dirigentes y la mitad de los estudiantes mencionan que existe colaboración para la investigación y la innovación entre su institución y las organizaciones públicas y privadas.

Por otro lado,

- Son pocas las IES que dicen *dar seguimiento a los graduados recientes*: 37% en el caso de las licenciaturas, 18% en el de maestrías y 9 % en el de doctorados.
- El 43% de los dirigentes de las IES afirma que sus graduados encuentran trabajo dentro de los 6 meses posteriores a la obtención de su licenciatura, pero 34% de ellos dice que ese trabajo no corresponde a su preparación.
- Las IES del Mercosur son las que consideran más abierto el mercado de trabajo para los graduados universitarios, mientras que Centroamérica es la que tiene el número más alto de respuestas señalando que las relaciones personales y familiares son especialmente importantes para obtener un trabajo y es la subregión en la cual son más tenues las relaciones entre las universidades y el sector privado.



IV.7. Hacia la movilidad con transparencia y confianza

Todas las subregiones (con excepción de América Central) indican que los gobiernos cuentan con mecanismos para reconocer los títulos y grados académicos de estudiantes de otros países, y que la admisión de los estudiantes extranjeros a los programas de estudio de una IES específica es decisión de la institución misma, generalmente a través de una oficina central pero en ocasiones (especialmente en Centroamérica) por cada Escuela o Facultad.

Señalan también que una de las dificultades principales para reconocer los méritos académicos de los estudiantes extranjeros es la *falta de claridad en la documentación de los estudiantes*.

A pesar de que se han llevado a cabo esfuerzos para instalar procedimientos para el reconocimiento de estudios, cualificaciones y validación de títulos, aún falta mejorar este aspecto para la movilidad internacional. En la encuesta los mayores porcentajes de opinión de los dirigentes, respecto a la facilidad para llevar a cabo el reconocimiento de estudios, se ubica en las categorías de “Variable” o “Difícil”.

Entre las estrategias para apoyar la movilidad se ha discutido la importancia de los *marcos de cualificaciones*, los *sistemas de créditos* y el uso de *documentos adicionales al título*. Cerca de cuatro quintas partes de los dirigentes de las IES expresan que se cuenta con marcos nacionales de titulaciones, aunque no se haya llegado a un grado de desarrollo y descripción que permita la comparación a nivel regional. Efectivamente, la mayoría de los países de la región cuenta con leyes nacionales de educación superior, con convenios interuniversitarios o con otros instrumentos que definen las titulaciones que se ofrecen en el país. A diferencia de las *cualificaciones*, las titulaciones por lo general, no incluyen los resultados de aprendizaje/ competencias esperados al final de los distintos planes de estudio existentes, ni estos resultados/ competencias están estructurados por niveles con un sentido de progresión explícito.

12



Se ha avanzado en el uso de créditos académicos. Aunque la proporción de quienes afirman que éstos descansan en el número de horas presenciales es muy similar a la de quienes dicen basarse en la carga de trabajo de los estudiantes, dos terceras partes ven posible y necesario establecer un sistema común de créditos académicos para ayudar a la movilidad en la región.

IV.8. Más información y apoyo para la movilidad latinoamericana

La tercera parte de los dirigentes afirma que no se expiden documentos adicionales al título y *no se tiene planeado hacerlo*, a pesar de que en una tercera parte de los dirigentes reconoce la falta de claridad en la documentación del estudiante, y a pesar de que un porcentaje de las IES ya lo hace a decir de sus dirigentes.

Solo dos quintas partes de los dirigentes de las instituciones públicas y una quinta parte de los de las privadas reconocen que sus instituciones son atractivas para los estudiantes extranjeros, aunque ha habido un incremento en la movilidad de estudiantes extranjeros hacia las instituciones.

Cerca de la mitad de los dirigentes ven como fundamental la movilidad para la internacionalización, y la consideran en una quinta parte como factor de éxito de los egresados en el mercado laboral.

Una de las principales ventajas que traería una mayor integración en educación superior de América Latina citada por Mercosur y la Comunidad Andina, es que ella permitiría una *cooperación más amplia y de mejor calidad en materia de investigación*. En contraste 75% de las IES mexicanas manifestaron su preocupación ante el hecho de que esa integración condujese a una estandarización de la educación superior.

Solo una tercera parte de los dirigentes indica que en sus instituciones se ofrece información sobre estudios en otras instituciones. En comparación, dos quintas partes de los estudiantes reportan que reciben este servicio.

Si bien los destinos preferidos por los estudiantes latinoamericanos son *Estados Unidos, Canadá y Europa* en ese orden –para el tercer ciclo y en algunas regiones, Europa en primer lugar. A la pregunta *¿cuáles son las prioridades que tiene su institución para la colaboración internacional?* en Centroamérica y México aparece en primer lugar Estados Unidos y Canadá, en Comunidad Andina aparece Europa y Mercosur escoge a la propia región de Mercosur. En segundo lugar aparece Europa en tres subregiones, y en Centroamérica ocupa un tercer lugar después de Mesoamérica. Estos resultados son una muestra del potencial de la movilidad y cooperación al interior de la región y son significativos dado el reciente interés por Asia y el atractivo de Australia. En las respuestas de los estudiantes se observa interés por estudiar en otras regiones, 12% en Australia y Nueva Zelanda y 11% en Asia, en comparación con 18% en Estados Unidos y Canadá y 17% en Europa.

A pesar de la importancia que se le da a la movilidad, 42% de los dirigentes esperan que aumente significativamente el ingreso de extranjeros hacia sus instituciones, con diferencias importantes en las subregiones. En la Comunidad Andina fueron 67%, Mercosur 51%, Centroamérica 36% y México 28%.

IV.9. Ampliar la visión y la gestión de la internacionalización

La razón principal por la que se lleva a cabo la internacionalización es para reforzar la actividad académica de las instituciones y solo una décima parte la considera como estrategia para mejorar y mantener una perspectiva internacional general de la institución. Solo un tercio de los dirigentes de las instituciones declara contar con una oferta de programas conjunta a nivel maestría.

En relación a la normatividad para la internacionalización, una décima parte de los dirigentes respondió que es “Muy actualizada”, y dos quintas partes que es “Suficiente”.

IV.10. Género e inclusión

Aunque se declara que la proporción de mujeres es parecida a la proporción de hombres en el claustro profesoral, es interesante la diferencia de opinión entre las subregiones en el cuestionamiento referido a si las mujeres tienen un mejor desempeño académico. En general, 41% de los dirigentes está de acuerdo, aunque existe 54% de acuerdo en la Comunidad Andina, 50% en Centroamérica, 36% en México y 29% en Mercosur.

En relación a la inclusión, destaca que los dirigentes piensan que se dan iguales oportunidades a las mujeres estudiantes (76%), estudiantes de bajos recursos (73%) y minorías étnicas o indígenas (60%). En este último rubro, es importante la diferencia entre regiones, especialmente en México que presenta cerca de diez puntos arriba de las demás subregiones (68%) en la opción de minorías étnicas o indígenas.

Los dirigentes están en desacuerdo en cuanto a si la universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz (71%), sin embargo en las opiniones y comentarios refieren que, aunque no hay restricciones normativas, éstas se dan, de hecho, por la escasa adecuación de la infraestructura para mejorar el acceso a las instalaciones. Es de notar que en todas las opciones de este tema de restricciones para estudiantes con discapacidad se encuentra un porcentaje alto de dirigentes que respondieron “No sé” o que no respondieron (entre 22% y 34%).



V. ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

El desarrollo de América Latina demanda de una Educación Superior que avance de manera sinérgica y complementaria en calidad, pertinencia y equidad; por ello, un espacio común debe de plantearse además del propósito académico, un propósito de incidir desde la Educación Superior en disminuir las brechas crecientes en todas las dimensiones de la vida social de la Región.

Los participantes en la encuesta aportaron comentarios sobre el espacio de educación superior en América Latina, sus expectativas, preocupaciones y opiniones en general. Esta información y los resultados de los cuestionarios de la encuesta se pueden consultar en www.tresal.org.





INTRODUCCIÓN

El proyecto Alfa PUENTES ha representado una oportunidad única para conectar asociaciones de universidades de América Latina y explorar tendencias y procesos de reforma en educación superior en la región, de manera conjunta con asociaciones de universidades europeas. Una de las capacidades principales de las asociaciones de universidades es la de recolectar y diseminar información sobre los desarrollos y los procesos de reformas, tanto en el sistema de educación superior que representan como en las instituciones que las componen. Esta información es crítica para analizar las tendencias en educación superior y el impacto que éstas tienen en los sistemas educativos a nivel nacional y a nivel regional. Las asociaciones de universidades están, por tanto, en una posición privilegiada para identificar y colaborar con la generación de políticas públicas acorde con las necesidades de la región y de los sistemas nacionales de educación superior.

En este sentido, uno de los propósitos del proyecto PUENTES se centró en generar un amplio informe regional en torno al liderazgo universitario, con base en la opinión de dirigentes de instituciones de educación superior, profesores y estudiantes, que se pueden comparar a nivel regional y subregional, que permite identificar ideas y reflexiones que sirvan de insumo para la discusión del futuro de la educación superior en América Latina.

Para ello se diseñó la Encuesta Transformación y Reformas en la Educación Superior de América Latina (TRESAL), que indaga sobre cómo las universidades están abordando temas relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, la investigación, la movilidad y la internacionalización, el control de calidad, la gobernanza y la gestión.

La encuesta supone un ejercicio único. La recolección de datos a nivel regional no es una prioridad nueva y han existido una gran variedad de iniciativas que se han propuesto la tarea de recolectar y analizar datos sobre tendencias, grados, investigación, resultados, etc. Aunque esta información cuantitativa es esencial para ciertos desarrollos específicos del sector, no provee una reflexión profunda en cuanto a cómo las instituciones de toda la región están experimentando y reaccionando frente los rápidos cambios de contexto social y económico que experimentan las sociedades. TRESAL busca indagar a las universidades latinoamericanas en este sentido, con el objeto principal de generar información cualitativa capaz de dar cuenta de los cambios y tendencias que están ocurriendo en los sistemas de educación superior.

TRESAL está inspirada por el análisis longitudinal conducido bianualmente por la Asociación Europea de Universidades (EUA) que, entre los años 2000 y 2010, ha capturado las diferentes perspectivas de las universidades en Europa en tanto su capacidad de adaptación a los cambios de contexto y aparición de nuevas políticas tales como el "Proceso de Boloña", y las diferentes reformas a nivel regional. TRENDS¹ ha sido, a través de su capacidad de recolectar datos en Europa, un instrumento fundamental en los procesos de toma de decisiones de las instituciones universitarias europeas. El siguiente reporte TRENDS estará disponible en 2014.



¹ <http://www.eua.be/publications/eua-reports-studies-and-occasional-papers.aspx>

Los socios del proyecto Alfa PUENTES identificaron que en América Latina existía una necesidad similar de recolectar datos cualitativos a nivel regional que a la vez reflejara las especificidades de la dinámica del Espacio Latinoamericano de Educación Superior y sirviera para formarlo. Se espera que la encuesta TRESAL sirva para este fin.

CARACTERÍSTICAS DE LA ENCUESTA Y PARTICIPANTES

La encuesta TRESAL se diseñó con base en los temas de mayor interés en las agendas de educación superior de los países latinoamericanos en los últimos diez años, con la finalidad de contar con la opinión de los dirigentes de las instituciones, de sus profesores y estudiantes sobre la importancia y los avances que han tenido sus instituciones en estos temas.

Los objetivos son:

- Identificar los principales cambios y tendencias que han afectado a las instituciones de educación superior en América Latina, tanto en los procesos de reforma promovidos a nivel nacional y regional, como en las transformaciones debidas a influencias internacionales.
- Valorar, desde la perspectiva de las instituciones mismas, la penetración de esos cambios con base en la realidad de las instituciones de educación superior de la región.
- Fortalecer la construcción del Espacio de Educación Superior de América Latina y contribuir a la agenda de colaboración en educación superior de América Latina.

Dentro de Latinoamérica existen varias estructuras políticas subregionales que tienen diferentes formas de organización para el trabajo de las universidades. El proyecto Alfa PUENTES se construyó sobre la base de cooperación subregional existente para fomentar el espacio de educación superior de América Latina. Las subregiones varían significativamente en términos de protocolos de funcionamiento y los cuerpos directivos que tienen, así como en su eficiencia general a nivel político y económico. Cada subregión también tiene un rol en la educación superior regional, por lo cual se consideró importante para el proyecto Alfa PUENTES, razón por la que se examinaron los datos en la misma línea. Además, se tomó en cuenta que conviven variaciones considerables en los sistemas de educación superior dentro de las subregiones. Por ejemplo, el caso de Mercosur que, por un lado tiene sistemas enormes como Brasil, y por otro sistemas relativamente pequeños con menos recursos como Paraguay.

La encuesta la integran tres cuestionarios, cada uno con un destinatario y propósito específicos, a saber:

Q1. Cuestionario para dirigentes de instituciones de educación superior. Cuestionario comprehensivo dirigido a los rectores de universidades e instituciones de educación superior sobre los temas de calidad, gobierno, autonomía, docencia, aprendizaje e internacionalización. Su propósito es obtener los puntos de vista de los dirigentes sobre las tendencias en la educación superior en América Latina.

Q2. Cuestionario para profesores de instituciones de educación superior. Su propósito es contar con la percepción y opinión de los profesores sobre las tendencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en temas de calidad, vinculación, movilidad, internacionalización y colaboración en redes.

Q3. Cuestionario para estudiantes de instituciones de educación superior. Su propósito es contar con la percepción y opiniones de los estudiantes que ayude a mejorar la pertinencia y calidad de las acciones y ambientes de formación, mercado laboral, movilidad y reconocimiento de aprendizajes.



En los tres casos, los cuestionarios contienen preguntas sobre características de las instituciones con la finalidad de agruparlas y poder hacer comparaciones con base en las mismas.

Se invitaron a las instituciones que sugirieron las asociaciones de universidades de los países participantes y se obtuvo una respuesta de 150 instituciones, 1,568 profesores y 7,672 estudiantes de esas instituciones.

Para el análisis de los resultados y por el número de respuestas de las instituciones invitadas, se distinguieron las subregiones de Centroamérica, Comunidad Andina y Mercosur, y en un grupo separado México, con la finalidad de contar aproximadamente con el mismo número de instituciones por grupo a comparar.

Tabla 1. Número de participantes por país y subregión.

Subregión	País	Instituciones	Dirigentes institucionales	Profesores	Estudiantes
Centroamérica	Costa Rica	5	5	44	90
	El Salvador	9	9	173	680
	Guatemala	4	4	27	37
	Honduras	10	10	134	940
	Nicaragua	5	5	94	270
	Panamá	11	11	31	82
<i>Total subregión</i>		44	44	503	2,099
Comunidad Andina	Bolivia	3	3	17	167
	Colombia	21	21	286	2,242
<i>Total subregión</i>		24	24	303	2,409
Mercosur	Argentina	16	16	263	824
	Brasil	9	9	31	50
	Paraguay	2	2	16	24
	Uruguay	2	2	24	140
	Venezuela	6	6	45	194
<i>Total subregión</i>		35	35	379	1,232
México		47	47	383	1,932
Total de participantes		150	150	1,568	7,672



El análisis de las respuestas de los participantes en los distintos cuestionarios se presenta de forma global y por subregión en tablas y gráficas que se pueden consultar en los Anexos C al I que se encuentran disponibles en www.tresal.org.

Las referencias a los resultados de la encuesta se presentan como notas a pie de página en donde se indica el cuestionario del que se trata con las claves utilizadas para identificarlos (Q1, Q2, Q3), seguido del nombre de la sección, el número de pregunta, y el anexo y número de página(s) en las que se encuentran las tablas y gráficas.

El número de respuestas recibidas de instituciones de Belice, Chile, Ecuador, Perú y República Dominicana fueron pocas en relación con el número de instituciones del país, por ese motivo no se incluyeron en el análisis. En otros casos, aunque el número de respuestas es pequeño, son representativas del número y de la diversidad de instituciones de educación superior existentes en esos países. En los casos de El Salvador, Guatemala, Honduras, Panamá y Uruguay, el porcentaje de instituciones que respondieron los cuestionarios superó el 30% del total de instituciones. En cambio, para Argentina, Colombia, Costa Rica y Venezuela el porcentaje está entre 9% y 16%. Para el resto de países los porcentajes de representación son menores. El análisis se realizó por tipo de cuestionario, de forma agrupada y por subregiones. Para la interpretación de los resultados de la encuesta TRESAL se deberán tomar en cuenta las características de las instituciones en la muestra y los datos básicos de los sistemas de educación superior de cada país. En la siguiente tabla se presentan datos seleccionados de las estadísticas disponibles de los países participantes en la encuesta.

Tabla 2. Datos básicos de los países latinoamericanos considerados en la encuesta TRESAL.

Países	Población	PNB	PIB/cápita	Gasto público en educación	Gasto en I & D	Matrícula Edu. Sup.	Cobertura Ed. Sup.
	2012 ¹	2012 ¹	2012 ¹	2011 ¹	2009 ¹	2007 ²	2007 ²
	Millones personas	Miles de millones (dólares americanos)	(Dólares americanos)	% del PIB	% del PIB	Número total estudiantes ES (miles)	% (estudiantes ES/jóvenes en edad)
Argentina	41.1	471	5,170	5.8	0.6	2,202	67
Bolivia	10.5	27	2,220	7.6	0.16	--	--
Brasil	198.7	2,253	11,630	5.8	1.17	5,273	30
Chile	17.5	268	14,280	4.1	--	753	52
Colombia	47.7	370	6,990	4.5	0.15	1,373	32
Costa Rica	4.8	45	8,740	6.3	0.54	111	25
Ecuador	15.5	84	5,200	5.2	--	444	35
El Salvador	6.3	24	3,580	3.4	0.08	132	22
Guatemala	15.1	51	3,140	2.8	0.06	234	18
Honduras	7.9	19	2,070	--	--	--	--
México	120.8	1,178	9,600	5.3	0.4	2,529	27
Nicaragua	6.0	11	1,650	4.7	--	--	--
Panamá	3.8	36	9,850	4.1	0.21	131	45
Paraguay	6.7	26	3,290	4.1	--	156	26
Perú	30.0	197	5,880	2.6	--	952	35
Uruguay	3.4	49	13,510	--	0.43	159	64
Venezuela	30.0	381	12,500	--	--	1,381	52

● Dato de 2006

▲ Dato de 2009

■ Dato de 2010

Fuentes:

¹ Banco Mundial, recuperado el 2 de noviembre de 2013 de <http://datos.bancomundial.org/>

² Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, Conference Report, UNESCO, Tables 1 and 2, pp. 193-204, recuperado el 2 de noviembre de 2013 de <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>



a. Centroamérica

El número de cuestionarios del estudio TRESAL respondidos en las universidades de Centroamérica (Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá) es importante, y constituye una buena muestra de las percepciones y opiniones existentes en las principales Instituciones de Educación Superior (IES) de la subregión. Respondieron 44 instituciones centroamericanas, 29% de las 150 de IES de América Latina que participaron en la encuesta; 503 profesores, 32% del total de profesores de América Latina que contestaron (1,568); y 2,099 estudiantes, 27% del número total de estudiantes de América Latina que contestaron (7,672).

La muestra general para Centroamérica tuvo una representatividad promedio del 19% del total de instituciones existentes a la fecha. Honduras fue el país con mayor representatividad con un 53%, mientras que Costa Rica tuvo la representatividad más baja con un 9%.

Si bien el número de instituciones públicas que respondieron la encuesta en Centroamérica es menor que el de instituciones privadas, la representatividad de la respuesta de las primeras es mayor por cuanto la muestra equivale al 55.9% de las instituciones públicas existentes en Centroamérica, mientras que las privadas que respondieron corresponde a 13% de las existentes.

b. Comunidad Andina

Las IES de la Comunidad Andina que respondieron la encuesta del estudio TRESAL tuvieron la más baja participación en la muestra global. No obstante, 16% del total es una muestra importante que debería contribuir a identificar las principales tendencias de cambio y la forma en como éstas han permeado la cotidianidad de las instituciones, máxime cuando la participación de los profesores se incrementó a 19% y la participación de los estudiantes (2,409 respuestas) fue la mayor de las cuatro subregiones con un 31%.

En la Comunidad Andina (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Perú) es necesario reconocer una enorme diversidad de sistemas y de IES dentro de los sistemas, y enormes asimetrías en su desarrollo. Por las características de la encuesta no es posible evaluar y medir el grado y la dispersión de dichas asimetrías, principalmente cuando la participación del sistema de educación superior colombiano domina sobre los demás países andinos. De hecho Colombia aparece después de México, con la más alta cantidad de respuestas de instituciones y profesores y la más alta en estudiantes. Lamentablemente, Perú, Ecuador y Chile no se incluyeron en el análisis debido al bajo número de respuestas obtenido. En consecuencia, es evidente que la encuesta no constituye un insumo que permita un amplio análisis de la dimensión regional y, mucho menos, comparar tendencias en los sistemas al interior de la Comunidad Andina.

Sin embargo, las repuestas a varios temas pueden ser generalizadas como un desarrollo importante que no influye únicamente en Colombia ni Bolivia. Nótese que cuando los resultados se refieren solamente a tendencias colombianas se indica en el texto.

c. Mercosur

La encuesta incluye cinco países del Mercosur: Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay y Venezuela. La inclusión de éste último país plantea interrogantes en su representatividad de la subregión, ya que pertenece al Mercosur desde hace apenas un año y no se compadece ni en su historia, ni en su cultura, ni en su identidad, con los cuatro países originarios del Mercosur.

Si bien usamos los datos emergentes de la encuesta incluida Venezuela en la subregión Mercosur, hemos revisado los datos de instituciones y profesores quitando a Venezuela y no se advierten cambios significativos. No se hizo similar ejercicio para las respuestas de estudiantes.



La muestra de 35 (de unas 450 universidades) tuvo una baja participación porcentual sobre el total de las universidades de Paraguay, Brasil y Venezuela (5% o menos) algo mejor Argentina (12%) y un 40% de Uruguay.

Es importante notar también las diferencias económicas y del tamaño de los sistemas en Mercosur. Brasil tiene un enorme sistema de más de 2,300 IES reconocido por el ministerio de educación (MEC), que varían entre públicas, privadas, federales, estatales, entre otras. Este país cuenta con las universidades más ricas de la región con una alta inversión en investigación (en el estado de Sao Paulo la inversión en investigación es de 17% del PIB) y, cuenta también con universidades en regiones relativamente pobres con recursos limitados. En contraste, Paraguay tiene un sistema que era dominado por una universidad pública y una universidad católica hasta los años noventa cuando el gobierno invirtió en un crecimiento del sistema.

d. México

En el caso de México el número de instituciones de educación superior que respondieron la encuesta fue de 2%, de un total de 2,552 instituciones de muy diverso tamaño y orientación existentes en el país. Este 2% es un tamaño de muestra representativo del total de las instituciones, incluye normales, instituciones tecnológicas y de educación superior, tanto públicas como privadas. La diversidad de las instituciones que respondieron permite identificar y validar tendencias en los temas de la encuesta.

El número de profesores de México que respondieron representa 24% de la muestra y las respuestas de los alumnos representan 25% de la muestra, el segundo grupo de estudiantes más importante después de Colombia (29%).



Las instituciones participantes en la encuesta se pueden clasificar de acuerdo al año de su fundación, su régimen, orientación, tamaño, oferta y servicios².

Por año de fundación, el 61% de las instituciones se ubica entre 1950 y 1999 y 19% de ellas entre 2000 y 2010; esto es, solo 12% de ellas nació en la primera mitad del siglo XX y menos de 7% en siglos anteriores³. La única excepción a este patrón se manifiesta en la subregión andina en el periodo 2000-2010, en el que la encuesta no registra institución alguna creada en ese periodo.

En esta muestra⁴ 51% de las instituciones respondió que el principal financiamiento es por colegiaturas y otros fondos, mientras que 36% declaró su fuente de financiamiento por fondos públicos; 8% por una combinación de fuentes públicas y privadas; el resto no respondió⁵. De las 150 instituciones, el 45% son públicas y el resto son privadas.

Tabla 3. Número de participantes por régimen de las instituciones.

Régimen	Dirigentes institucionales	Profesores	Estudiantes
Pública	67	853	3,757
Privada	83	715	3,915
Total	150	1,568	7,672

El perfil predominante declarado por las instituciones es el de aquellas que tienen un balance entre investigación y docencia (54%); 42% declaran estar orientadas a la docencia y solo un pequeño porcentaje dice estar orientada a la investigación (3%).⁶

Ello está relacionado con el porcentaje de personal académico que reportan las instituciones. Así, mientras la gran mayoría de las instituciones declara tener proporciones de docentes exclusivos similares a la proporción de docentes-investigadores, el número de ellas que declaran tener investigadores exclusivos es mucho menor.⁷

² Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, preguntas 1 a 9, Anexo C, pp. 3 - 30.

³ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 1, Anexo C, pp. 3 - 4.

⁴ Es importante considerar las características de las instituciones que respondieron el cuestionario para contextualizar las respuestas que dieron al mismo, pero de ninguna manera deben tomarse como datos estadísticos del total de instituciones en los países.

⁵ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 2, Anexo C, pp. 5 - 6.

⁶ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 3, Anexo C, pp. 7 - 8.

⁷ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 4, Anexo C, pp. 9 - 12.



Para los propósitos de la encuesta se ha diferenciado el tamaño de las instituciones por el número de estudiantes con que cuentan en los diferentes niveles de estudio, 48% de las instituciones que dicen tener menos de 5,000 estudiantes de licenciatura y 41% las que dicen tener más de 5,000 estudiantes.

En cuanto al número de estudiantes en el segundo ciclo (maestría y doctorado), 65% y 47% de las instituciones dijeron tener menos de 5,000 estudiantes, respectivamente.⁸ Hay que notar que solo 4% de las instituciones afirmaron tener más de cinco mil estudiantes de maestría, y solo tres instituciones señalaron contar con más de cinco mil estudiantes de doctorado, aunque en estadísticas publicadas solo una de ellas reporta tener cerca de 6,000 estudiantes. Es clara, así mismo, la baja respuesta institucional respecto a carreras cortas, maestría, doctorado y estudiantes que no cursan grado, en comparación con la respuesta a la licenciatura.

Un análisis similar por número de programas/ carreras/ nivel de estudios que ofrecen las instituciones⁹ muestra que 32% de ellas ofrece menos de 10 programas de licenciatura, 44% ofrece entre 11 y 60 programas y 14% ofrece más de 60 programas. Sin embargo, en la comparación subregional, Mercosur presenta una mejor distribución de sus instituciones.

Respecto a la oferta de segundo ciclo o maestría 33% de las instituciones ofrece menos de 10 programas, y 45% de ellas más de 11 programas.

Un indicador que muestra la importancia que las subregiones le proporcionan al desarrollo de capital humano especializado se basa en el número de doctorados otorgados¹⁰. Si bien esos doctorados están concentrados en los países y las instituciones más grandes de América Latina, en especial las de Brasil, el porcentaje de crecimiento entre 2000 y 2011 es de 164%.

En lo que respecta a las comunidades a las que se dirigen, en general, las instituciones atienden en primer lugar a la comunidad local, en segundo lugar a la nacional y en tercer lugar a la de América Latina¹¹.

Gráfica 1. Comunidad a la que se dirigen principalmente las instituciones.¹²



⁸ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 5, Anexo C, pp. 13 - 16.

⁹ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 6, Anexo C, pp. 17 - 20.

¹⁰ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 7, Anexo C, pp. 21 - 23.

¹¹ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 8, Anexo C, pp. 24 - 28.

¹² Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 8, Anexo C, p. 28.



Los servicios que proporcionan las universidades de América Latina a los estudiantes abarcan, en primer término, la *orientación académica, actividades sociales y culturales, y centros de idiomas*; en segundo término aparece la *orientación psicológica y las instalaciones deportivas*; en tercer lugar se encuentra la *información sobre oportunidades de estudios en otras instituciones y orientación vocacional*, y en último término las *instalaciones para alojamiento*¹³.

a. Centroamérica

Los indicadores bibliométricos de producción científica publicados internacionalmente indican que son sumamente pocas las instituciones de educación superior de Centroamérica que, de manera significativa, producen y publican a nivel internacional resultados de investigación científica. Sin embargo, los resultados de la encuesta sugieren que la percepción que tienen sobre sí mismas la mayoría de universidades centroamericanas es de ser instituciones con un *balance entre investigación y docencia* (51%), solo 46% se declararon abiertamente como *orientadas a la docencia* y únicamente 2% respondieron que están *orientadas principalmente a la investigación*. Los resultados para el total de la muestra de América Latina fueron de 54%, 42% y 3%, de manera que, visto así, pese a lo arriba mencionado, no parecen existir en Centroamérica variaciones significativas con respecto a la muestra total Latinoamericana.

La encuesta confirma que en Centroamérica la gran mayoría de las instituciones de educación superior son pequeñas y medianas. Más de la mitad cuentan con menos de 5,000 estudiantes, 4% de las IES tienen entre 30,000 y 60,000 estudiantes y solo 2% reportaron tener más de 60,000 estudiantes.

La formación de posgrado en Centroamérica, maestría y doctorado, se ofrece en su mayoría por instituciones pequeñas, muchas veces de menos de 5,000 estudiantes. No se observan mayores diferencias con los resultados del total de la muestra para América Latina, únicamente con relación al nivel de doctorado, que se ofrece, en su mayoría, en Mercosur por instituciones de 5,001 a 15,000 estudiantes, y en México por instituciones entre 15,001 y 30,000 estudiantes.

En Centroamérica el número de doctorados otorgados entre 2000 y 2011 ha tenido un crecimiento de un 722%. El crecimiento en ese mismo período en el total de la muestra para América Latina es del 164%. Aunque, la región ha tenido un alto porcentaje de crecimiento, la cantidad de doctorados otorgados está muy por debajo de la del resto de las regiones.

b. Comunidad Andina

Las IES de la Comunidad Andina tienen la más baja proporción en la percepción del financiamiento con recursos públicos, solo 21% frente a un promedio de 36%. De la misma manera, 17%, la mayor proporción de las cuatro subregiones, declara que el principal financiamiento es con fondos públicos y privados. La interpretación de este resultado expresa una relativa mayor presencia de IES privadas en la Comunidad Andina, que se financian con los recursos de las familias. En el caso de Colombia, por ejemplo, de 288 IES reconocidas oficialmente, 72% son de naturaleza privada (SNIES, 2013). En Chile, las universidades privadas constituyen una mayoría que alcanza 78% de la matrícula total del sistema (Zapata y Tejeda, 2010). En Perú, la tasa de admisión en las universidades públicas muestra una tendencia a la baja desde la década de 1960 llegando en años recientes a 18%, mientras en las universidades privadas la tasa de admisión ha sido siempre más alta, alcanzando casi 80% (Díaz, s.f.).

En relación con el perfil predominante, 71% de las IES de la Comunidad Andina participantes considera que tienen un relativo balance entre la investigación y la docencia, muy cerca de la percepción de las IES en Mercosur, y muy superior al promedio regional (54%). Ninguna IES en la Comunidad Andina considera que está orientada a la investigación, un resultado que no debe extrañar toda vez que si se utiliza la producción de revistas como

¹³ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 9, Anexo C, pp. 29 - 30.



capacidad investigativa, países como Ecuador, Bolivia y Perú se encuentran entre los de menor registro en América Latina y El Caribe en las bases SciELO, RedALyC y SCOPUS (Miguel, 2011).

No obstante, debe reconocerse la tendencia de los últimos años en la región, inclusive con marcos normativos específicos, a incrementar la actividad investigativa, con las implicaciones que ello significa, como la contratación de mayor número de profesores con título de doctor y el desarrollo de programas de maestría y doctorado con orientación investigativa. En Colombia, por ejemplo, el número de estudiantes de doctorado se incrementó en 20% anual entre los años 2004 y 2012 y los de maestría en 15% anual, una proporción mayor al crecimiento en el pregrado (SNIES, 2013).

La gran mayoría de las IES en la Comunidad Andina son pequeñas. Superado solo por Mercosur, en la Comunidad Andina 67% de las IES que respondieron la encuesta tienen menos de 5,000 estudiantes en programas técnicos. A nivel de programas de licenciatura o profesional, la tendencia de IES con menos de 5,000 estudiantes se mantiene, no obstante, las IES medianas (entre 5,000 y 15,000 estudiantes), que alcanzan 33%, representan la mayor proporción de las cuatro subregiones analizadas.

En promedio, el crecimiento de los programas de doctorado¹⁴ entre los años 2000 y 2011, se estima en 164%; no obstante, en la Comunidad Andina esta proporción fue significativamente superior (889%), convirtiéndose en la tasa de crecimiento más alta de América Latina. Esta percepción coincide con el incremento destacado de la matrícula de doctorado en Colombia (SNIES, 2013), consecuencia de la prioridad que hoy se asigna a la actividad investigativa y a la necesidad de formar, de manera autónoma, talento humano capaz de crear nuevo conocimiento. Esta alta proporción solo expresa la dinámica de los últimos años, no la dimensión alcanzada, si se considera que el número de grados de doctor que se ofrecieron en el año 2011 fue 188, cifra muy lejana de México, con 458, y de Mercosur con 1,554 grados, y solo superior al comparar con Centroamérica (74).

24



Las IES de la Comunidad Andina se destacan en los servicios que proporcionan a los estudiantes: *orientación académica y psicológica, actividades sociales y culturales, instalaciones deportivas y centros de idiomas*, excepto, probablemente, en el ofrecimiento de *instalaciones para alojamiento*. El Bienestar Universitario en el ámbito andino se ha convertido en una política general para la formación integral de los estudiantes y el desarrollo humano de la comunidad universitaria, con marcos normativos precisos, dominado muy particularmente por la iniciativa colombiana, la más reconocida en la región, gracias a la presencia de ASCUN en la coordinación de una Red de Bienestar Universitario, de amplio alcance y con dimensión intercontinental, que desde 1962, promueve actividades de cultura, deporte, recreación, salud; el mantenimiento de entornos universitarios adecuados para enseñar y aprender; y el estímulo a la participación estudiantil en los procesos de toma de decisiones (Bernal y Rivera, 2009).

c. Mercosur

Las universidades del Mercosur tienen el más alto porcentaje en la percepción del financiamiento con recursos públicos, 51% frente a un promedio de 37%.

El perfil predominante es el de balance entre la investigación y la docencia. Solo un 3% declara ser de investigación.

De acuerdo al número de estudiantes inscritos por nivel educativo, en todos ellos predomina una cantidad menor a 5,000 estudiantes. No obstante en el nivel licenciatura, Mercosur posee para el tramo de entre 5,001 y 15,000 estudiantes 23% e igual porcentaje para el tramo de entre 15,001 y 30,000. Además, es la subregión que tiene mayor porcentaje de universidades con más de 30,000 estudiantes (20%). Las universidades masivas son una característica importante de esta subregión, en particular en las universidades públicas.

¹⁴ Cfr. Q1, Sección: Datos de identificación de la institución, pregunta 7, Anexo C, pp. 21 - 23.

Por el número de programas/ carreras que ofertan las universidades del Mercosur predominan: para carreras cortas menos de 10, al igual que para maestrías y doctorados; en cambio, para licenciatura/ profesional, un 43% tienen entre 41 y más de 60.

Mercosur es la subregión con menor crecimiento en el número de doctorados otorgados en el periodo 2000 -2011 (121%), pero en términos cuantitativos es la subregión que mayor número de doctorados otorgó en cualquiera de los años considerados.

Entre los servicios prestados por las instituciones a los estudiantes destaca el de la *orientación académica* con 97%, lo cual se condice con la existencia de unidades de apoyo estudiantil generalizadas en las universidades de la subregión. El servicio menos ofrecido por las instituciones en esta subregión es el de *alojamiento* con 29%, aunque se ubica por encima del porcentaje de las instituciones encuestadas en Comunidad Andina y en México.

d. México

Los dirigentes responden que sus instituciones tienen menos de 5,000 estudiantes: 62% en licenciatura, 55% en maestría y 32% en doctorado. Lo que corresponde al perfil que declaran tener pues el 57% expresa que su perfil institucional es de docencia, 36% se reconoce con un *balance entre docencia e investigación* y solo el 6% se ubica como universidad de investigación.

El crecimiento anual de la matrícula de posgrado es superior a 7%, debido, principalmente, a la demanda de cuadros altamente calificados en las actividades de investigación e innovación, así como en las funciones de dirección de las empresas, organizaciones sociales e instituciones públicas.

El número acumulado de graduados de doctorado en el periodo 1990-2010 fue de 32,621. La tasa media de crecimiento anual de este periodo equivalió al 14%, lo que significa que el número de graduados se incrementó en más de 18 veces en el lapso señalado. En el periodo 2006-2012, la tasa media de crecimiento anual de los graduados fue de 10%, lo que representa que el número de graduados llegó a aumentar más de 1.7 veces. Las instituciones que respondieron la encuesta reportan un alto crecimiento, dos veces en diez años, lo que muestra el interés e inversión en este nivel de estudios, aunque las cifras están aún muy lejos del desarrollo de otros países. En la comparación internacional en el 2012 el número de doctorados otorgados por año en México fue de 3,691, a mucha distancia del inmediato superior que es Brasil con 13,166. (CONACYT, 2012).

Con relación a los servicios que las instituciones ofrecen a los estudiantes, en México el porcentaje de instituciones que cuentan con ellos es menor respecto a las instituciones de las otras subregiones. Particularmente en los casos de *orientación vocacional, instalaciones deportivas y servicios de información sobre oportunidades de estudios en otras instituciones*. Es de notar que el servicio con menos presencia en las instituciones de la región es el de *instalaciones para alojamiento*.



TRESAL TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

2

TRANSFORMACIÓN Y TENDENCIAS INSTITUCIONALES

En las dos décadas recientes los sistemas e instituciones educativas se han visto interpelados por una sociedad que enfrenta grandes necesidades y requiere de personas preparadas para abordar el desarrollo, los problemas emergentes, así como cambios políticos, económicos y tecnológicos. Las declaraciones de las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior UNESCO en 1998 y en 2009 plantean los retos que se desprenden de estos cambios y que han marcado la transformación y tendencias en la educación superior en los últimos años. Al mismo tiempo, otros factores han influido para repensar la función de la educación superior, como son "...la globalización y el incremento de la competencia internacional que ha traído consigo obligan a las universidades públicas a alcanzar estándares mundiales. Al tiempo que los estudiantes, los profesores, los investigadores y los recursos financieros adquieren una mayor movilidad internacional, las universidades públicas —y para estos efectos las privadas también— deben modernizarse y ser competitivas para mantenerse en el ranking de educación [así como para obtener recursos financieros, para atraer y retener estudiantes talentosos y para contar con personal de alta calidad]. En otras palabras, nuestras universidades públicas enfrentan el doble reto que significa ser más competitivas internacionalmente y al mismo tiempo preservar su importancia nacional y regional en materia de temas económicos y sociales". (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009).

En los últimos años se ha dado una ampliación de la demanda de educación superior, lo que ha implicado un crecimiento sustancial de la matrícula que ahora incluye no solo a estudiantes tradicionales, sino también a nuevos grupos de aprendices, que tienen características particulares con un capital cultural desventajoso, diferencias y dificultades en la biografía académica, y expectativas de futuro relativamente más inciertas. Este aumento del valor de la educación superior se atribuye a un nuevo valor del conocimiento y a la tecnología en la nueva economía. Hay un mayor valor en la educación superior en el campo del trabajo técnico profesional, ya que los empleadores demandan nuevos conocimientos y competencias en el uso intensivo del conocimiento y las tecnologías. "Este nivel de educación se asocia con el capital intelectual de las empresas, mayor productividad y competitividad, y sigue estando más accesible para la población de mayores ingresos con mejores posibilidades de acceder a la educación superior en la región". (Banco Mundial en Gazzola y Didriksson, 2008).

Pero los cambios no siempre han llegado en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los individuos que desean mejorar sus capacidades y oportunidades en la sociedad. "Las propuestas de transformaciones más corrientes en América Latina y el Caribe presentan un énfasis político, normativo y organizativo, de modernización de estructuras, sin que haya una amplia preocupación con los cambios epistémicos y un debate más radical sobre las misiones de la educación superior en la formación de ciudadanos-profesionales dotados de sensibilidad social y con valoración por el sentido de la solidaridad y responsabilidad pública." (José Dias Sobrinho en Tünnermann Bernheim, 2008).

La preocupación y retos por la calidad han estado presentes en las últimas décadas en la instalación y aprobación de organismos y normas de aseguramiento de la calidad de instituciones y programas académicos, tanto nacionales como a nivel de gremios profesionales. Prácticamente en todos los países de América Latina se cuenta con estos organismos y las instituciones de educación superior han participado en diferentes grados. El mayor énfasis ha estado en la calidad de las instituciones y condiciones para lograr su misión y en menor medida en los resultados de su acción, aunque se observan modificaciones a planes de estudio para lograr mayor pertinencia social, laboral, cultural y ecológica. Estos elementos son mencionados en los acuerdos de la UNESCO que indica



que “La educación superior debe no solo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009).

En los resultados del cuestionario a dirigentes institucionales se identifica que para las instituciones latinoamericanas participantes en la encuesta, las principales estrategias y cambios esperados siguen en la línea del tema de la calidad, aunque se aprecia un interés por definir nuevas directrices para la oferta de formación y para incrementar las acciones de cooperación con instituciones de educación superior y empresas.

2.1. ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

La presión a la que han estado sometidas las instituciones se puede apreciar en el hecho de que de las 14 alternativas de estrategias que se presentaron en la encuesta respecto a los últimos cinco años, 12 de ellas fueron consideradas como muy importantes por más del 40% de las instituciones encuestadas y más del 60% las consideró al menos de mediana importancia. Los principales temas que las universidades han incluido en sus estrategias de desarrollo han sido:

- Evaluación y acreditación de la calidad.
- Reformas en los procesos y sistemas de calidad.
- Reformas curriculares.

Los dos primeros fueron considerados como “Muy importantes” por más del 80% de las instituciones. En cambio, los temas que se consideraron como menos importantes fueron:

- Cambios demográficos.
- Apoyos internacionales a proyectos de cooperación académica.
- Posición en los rankings nacionales e internacionales.

Sin embargo, la percepción y atención universitaria es cambiante, para los próximos cinco años¹⁵ algunos factores que serán tomados en cuenta en las estrategias institucionales mantienen la tendencia anterior, como en el caso de *evaluación y acreditación de calidad*, *la mejora de los procesos internos de calidad*, *la renovación de las carreras* y *la búsqueda de una mayor cooperación con sectores productivos*, mientras que, otros cobrarán mayor importancia, como es el caso de *la internacionalización* y *la investigación e innovación para el desarrollo de capacidades nacionales*.

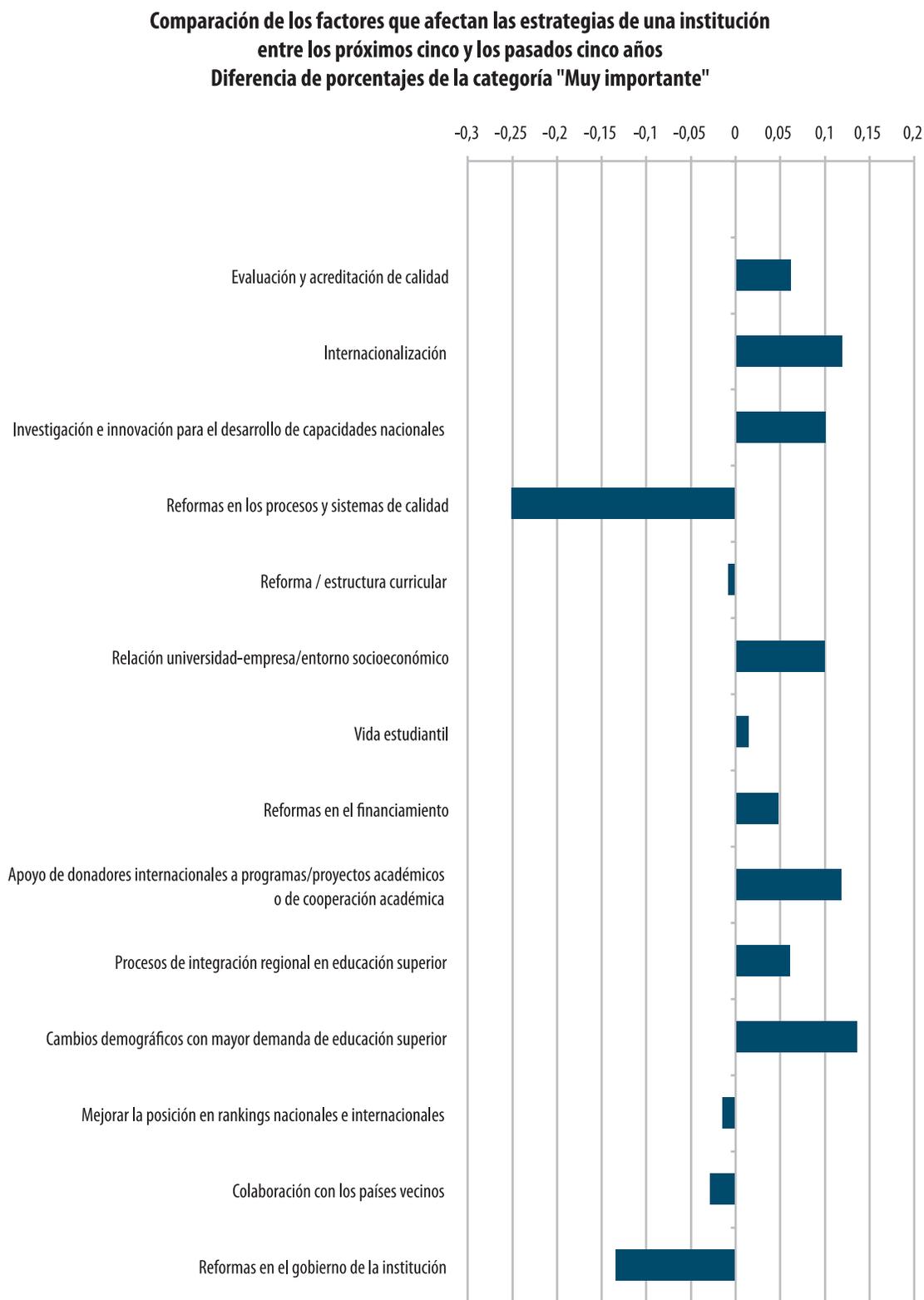
En la comparación de los factores que serán tomados en cuenta en los próximos cinco años, respecto a las estrategias seguidas en los cinco años anteriores, las respuestas de los dirigentes institucionales¹⁶ destacan positivamente los *cambios demográficos con mayor demanda de educación superior*, el *apoyo de donadores internacionales a programas/ proyectos académicos o de cooperación académica*, *la internacionalización* y, en menor medida, *la investigación e innovación para el desarrollo de capacidades nacionales*, así como la *relación universidad-empresa/ entorno socioeconómico*. Negativamente, esto significa que decrecerá la atención a ellos, destacan dos: *reformas en los procesos y sistemas de calidad* y *reformas en el gobierno de la institución*.



¹⁵ Q1, Sección 1: Estrategias institucionales, pregunta 10b, Anexo C, pp. 39 - 48.

¹⁶ Q1, Sección 1: Estrategias institucionales, pregunta 10a y 10b, Anexo C, p. 48.

Gráfica 2. Importancia de los factores que afectan las estrategias institucionales. Comparación entre los pasados y los próximos cinco años.¹⁷



¹⁷ Q1, Sección 1: Estrategias institucionales, preguntas 10a y 10b, Anexo C, p. 48.

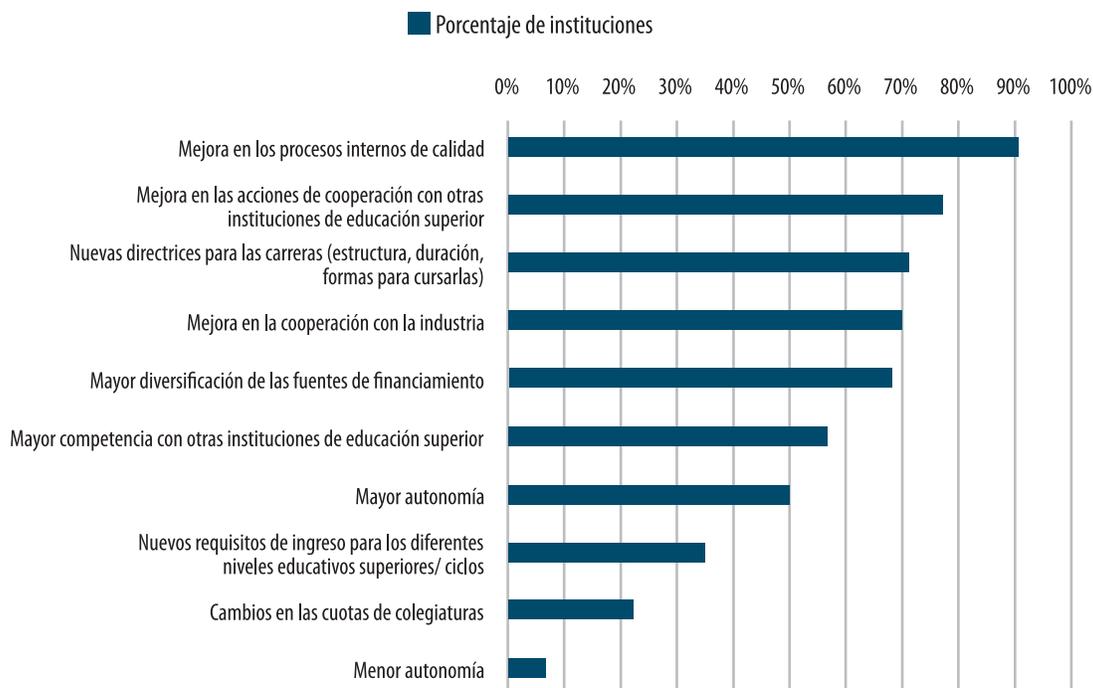
Con relación a los cambios esperados en las instituciones de educación superior¹⁸, las diferencias entre las diez alternativas planteadas son mayores que las observadas para las estrategias. Así solo una opción fue calificada como muy importante por el 90% de las instituciones, tres de ellas entre 70% y 90%, otras tres entre 40% y 70%, dos entre 20% y 40%; una con menos de 10%.

Los cinco cambios más esperados por los directivos institucionales son, en orden decreciente de importancia:

- Mejora en los procesos internos de calidad.
- Mejora en las acciones de cooperación con otras instituciones de educación superior.
- Nuevas directrices para las carreras (estructura, duración, formas para cursarlas).
- Mejora en la cooperación con la industria.
- Mayor diversificación en las fuentes de financiamiento.

Gráfica 3. Cambios esperados para las instituciones en los próximos cinco años por orden de importancia señalada por los directivos institucionales.¹⁹

**En los próximos cinco años, ¿qué tan importante considera que serán los siguientes cambios en su institución?
Categoría "Muy importante"**



La respuesta de los profesores es esencialmente idéntica a la que dieron los directivos. Los cambios que anticipan los profesores en los próximos cinco años son, en orden de importancia, los mismos cinco que los señalados por los directivos. Se observan algunas pequeñas diferencias, por ejemplo, solo el 81% de los profesores frente al 91% de los directivos considera que el principal cambio esperado es la *mejora en los procesos internos de calidad*. En cambio, casi 78% de los profesores considera que las *nuevas directrices para las carreras (estructura, duración, formas para cursarlas)* será el tercer cambio de mayor importancia, frente a 71% de los directivos.

¹⁸ Q1, Sección 1: Estrategias institucionales, pregunta 11, Anexo C, pp. 49 - 54.

¹⁹ Q1, Sección 1: Estrategias institucionales, pregunta 11, Anexo C, p. 51

a. Centroamérica

De acuerdo a la encuesta, en Centroamérica los principales temas que han marcado las estrategias institucionales de las universidades han sido la *evaluación y acreditación de calidad*, y la *reforma curricular*. Se advierte que a estos temas se agregarán, en los próximos cinco años, la *internacionalización* y la *investigación e innovación* para el desarrollo de capacidades nacionales. Esto corresponde muy bien con lo que en los últimos años ha sido la práctica y los debates de la educación superior en América Central.

b. Comunidad Andina

Los cinco temas que más han marcado las estrategias institucionales en la Comunidad Andina, de acuerdo con la encuesta y que coincide plenamente con los debates universitarios de los últimos años, son en su orden: *internacionalización*, *evaluación y acreditación*, *reformas en los procesos de calidad*, *investigación e innovación* y *reformas curriculares*. Dos de estos temas, *internacionalización* e *investigación e innovación*, unido a *vida estudiantil*, *relaciones universidad - empresa* y *cambios demográficos en la demanda*, constituyen los cinco temas en los que más se destaca la Comunidad Andina, en comparación con el contexto Latinoamericano. El *posicionamiento en los rankings* ha sido la menor preocupación para la Comunidad Andina en la definición de estrategias institucionales, en términos absolutos y relativos al contexto latinoamericano.

Sobre los factores que serán tomados en cuenta en las estrategias institucionales en los próximos años, se mantienen en orden de prioridad: *internacionalización*, *evaluación y acreditación*, *investigación e innovación*, y se incluyen con mayor peso: *vida estudiantil* y *relaciones universidad - empresa*. Los factores que habían tenido un alto peso específico en los últimos años y que se percibe que no serán considerados en los próximos años en la Comunidad Andina, son las *reformas curriculares* y las *reformas en los procesos de calidad*. En términos relativos al contexto latinoamericano, se percibe que la Comunidad Andina considerará con más fuerza los proyectos de cooperación académica y la integración regional. Los ranking y la colaboración con los países vecinos serán factores que se estima continuarán con bajo perfil en la definición de estrategias institucionales.

Sobre la importancia de cambios en las IES en la Comunidad Andina, se destacan los siguientes cinco temas: *mejora en los procesos de calidad*, *diversificación de las fuentes de financiación*, *cooperación con la industria*, *cooperación con otras IES* y *mayor autonomía*. Salvo la *diversificación de fuentes de financiación* y la *cooperación con la industria*, que se destacan en la Comunidad Andina, los demás temas se comportan de manera bastante similar al contexto latinoamericano.

c. Mercosur

De acuerdo con la encuesta y en coincidencia con las otras subregiones el tema de más importancia en las estrategias institucionales en Mercosur, es la *evaluación y acreditación de la calidad*. Mercosur muestra, sin embargo, una menor importancia que las otras subregiones para el tema de la *reforma en los procesos y sistemas de calidad* que se ubica en un cuarto lugar de relevancia, consistente con la confianza que se tiene en la región con los procesos y sistemas de calidad existentes en las Agencias Nacionales de Acreditación (CONEAU –Argentina-; CAPES – Brasil-; ANEAES –Paraguay-).

Investigación e innovación para el desarrollo de las capacidades nacionales se ubica en segundo lugar, de acuerdo con la encuesta. *Internacionalización* muestra un tercer lugar de importancia, y entre las seis más importantes el último lugar lo comparten con igual porcentaje los temas de *reforma curricular* y *relación universidad-empresa/ entorno socioeconómico*. Aunque su ubicación entre los seis de mayor importancia, el tema de *reforma curricular* toma distancia en comparación con las demás regiones en el grado de importancia asignada, estando 15 puntos porcentuales por debajo de la ubicación de las respuestas del conjunto de las instituciones de la encuesta.



Las prioridades de importancia en las estrategias institucionales resultan razonablemente coherentes con los principales debates contemporáneos de la Educación Superior en la región, considerados los cuatro países originales constituyentes del Mercosur. Venezuela aparte, aunque no cambia los datos para el análisis, no necesariamente coincide en sus debates con el Mercosur “tradicional”. Téngase en cuenta la dicotomía existente entre las universidades “tradicionales” de Venezuela y la llamada “Bolivariana”. Sin duda distan mucho los criterios entre una y otras y los debates que conlleva.

Sobre los factores que se tomaron en cuenta en las estrategias institucionales en los próximos años y compartiendo el orden de importancia mostrado para las demás subregiones, tanto como los porcentajes totales de la encuesta a las instituciones, se muestra el siguiente orden de prioridad para Mercosur: *evaluación y acreditación de calidad, internacionalización e investigación e innovación para el desarrollo de capacidades nacionales*, manteniendo la subregión igual ubicación del orden de importancia para los próximos cinco años que los que había tenido en los cinco años anteriores.

Se señala la diferencia existente en el tema de *reformas de la financiación* de las universidades que para Mercosur muestra solo un 28%, en contraste con el más del 50% de las otras subregiones y un total porcentual de 47%.

Se debe señalar también la dramática caída en la importancia atribuida a la *reforma de los procesos y sistemas de calidad* entre los cinco años previos y los cinco próximos al mostrar 67% y 30% respectivamente.

d. México

Con base en la información de resultados del gobierno federal (Tuirán, 2012), los esfuerzos dirigidos a mejorar la calidad de los servicios que brindan las instituciones educativas, se han venido apuntalando desde hace al menos dos lustros. Destacan los programas de apoyo para la mejora del cuerpo académico, además del desarrollo de una cultura de evaluación impulsada por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), los cuales constituyen uno de los más importantes pilares de la modernización de la educación superior en el país. Estas prácticas están muy adelantadas en las universidades Públicas Estatales, las universidades públicas federales y las universidades tecnológicas (donde más de 90 por ciento de su matrícula evaluable cursa sus estudios en programas reconocidos por su buena calidad).

A su vez las instituciones particulares se han sumado gradualmente a las prácticas de evaluación y acreditación, aunque lo han hecho a través de la acreditación institucional que otorga la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Aun tomando en cuenta esta vía, dos de cada tres programas de instituciones particulares no han sido sometidos a procesos de evaluación externa ni cuentan con prácticas de aseguramiento de la calidad.

Se ha venido trabajando sobre la pertinencia de la oferta de carreras profesionales para incrementar la matrícula en aquellas con tendencia a la baja. Sin embargo, aún es preciso multiplicar los vínculos entre las universidades y los sectores productivo y social, así como fortalecer los mecanismos de regulación y planeación de la oferta educativa.

Los resultados de las encuestas muestran que 80% de los dirigentes institucionales priorizaron en los últimos cinco años las *reformas en los procesos y sistemas de calidad*, 75% la *evaluación y acreditación de calidad* y 72% las *reformas en las estructuras curriculares*. Coincide con la tendencia de América Latina y refleja el énfasis que se ha puesto en el país hacia la mejora de la calidad.

Para los próximos años las instituciones continúan otorgando una alta importancia a la *evaluación y acreditación de calidad* (85%), a la *reforma curricular* (79%) y al *crecimiento en la importancia de la investigación e innovación para el desarrollo de capacidades nacionales* (76%). En el caso de los cambios demográficos con mayor demanda de educación superior, se duplica la importancia otorgada por los dirigentes institucionales, respecto a los cinco años anteriores.



Como se añade en la información presentada por el gobierno (Tuirán, 2012), el crecimiento de la matrícula de educación superior ha sido una estrategia muy importante en los últimos años, ha logrado estar por encima de los tres millones de alumnos, con un 91% en modalidad escolarizada. Se destaca el impulso a la educación a distancia como una alternativa para incrementar la matrícula. Aunque aún no alcanza las metas de cobertura esperada, se han emprendido acciones para lograr una convergencia regional de la cobertura en el país. Así como, el desarrollo de estrategias para incrementar el porcentaje de participación en la educación superior de jóvenes provenientes de hogares de bajos ingresos, entre las cuales destacan los programas de becas. También se destaca el impulso que se ha dado a las universidades interculturales que buscan atraer a los jóvenes de comunidades indígenas del país.

2.2. ESTRUCTURA DE GRADOS Y CURRÍCULO

La movilidad de estudiantes y profesionales se ha enfrentado a las dificultades de comparar y homologar las calificaciones obtenidas cuando se cambia de país. En diferentes estudios de los sistemas educativos latinoamericanos se reporta que “la falta de flexibilidad, actualización y cambio de los diseños curriculares de las carreras ofrecidas [es un obstáculo] para poder incorporar los cambios en las disciplinas y en las áreas profesionales. Esto también requeriría actualizar y reformular los métodos pedagógicos utilizados [centrados en la enseñanza, que propicia la pasividad de los estudiantes]”. Pero estas dificultades también se presentan dentro de un mismo país, y en ocasiones dentro de la misma institución “...se ha desarrollado una fuerte disparidad en materia de planes de estudio, con denominaciones de titulaciones muy diversas y, por ende, con objetivos formativos y duración de los estudios muy disímiles... Así, se encuentran en un mismo país denominaciones muy diferentes de las titulaciones de una misma área profesional y, a su vez duraciones también distintas de una misma carrera profesional”. (Fernández Lamarra, 2004).

Como reacción a estas situaciones se han llevado a cabo diferentes iniciativas para avanzar en la construcción de puentes entre la educación superior en América Latina, tanto a nivel país como región. Se cuenta con propuestas y avances para la construcción de un marco de calificaciones para educación superior en Centro América, organizado por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) en el marco del Proyecto Alfa PUENTES, y en Chile en el marco del Programa MECESUP. En la declaración de la CRES de 2008 se enfatiza que es necesario “el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región. Los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de los títulos y diplomas resultan indispensables, así como la valoración de habilidades y competencias de los egresados y la certificación de estudios parciales; igualmente hay que dar seguimiento al proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de posgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región”. (IESALC, 2008).

En los resultados de la encuesta²⁰ los dirigentes institucionales (71%) declaran que en los próximos años uno de los factores que tomarán en cuenta las instituciones es la *reforma de la estructura curricular*, especialmente en Centroamérica y México con 76% y 79% respectivamente, en comparación con la Comunidad Andina que lo considera “Muy importante” en 54% y Mercosur en 67%.

Dentro de los cambios esperados para los próximos cinco años²¹, 71% están de acuerdo en que serán muy importantes las *nuevas directrices para las carreras (estructura, duración y formas para cursarlas)*. Las subregiones en donde se le da mayor importancia son Centroamérica (87%) y México (77%) en comparación con la Comunidad Andina (59%) y Mercosur (51%).

²⁰ Cfr. Q1, Sección: Estrategias institucionales, pregunta 10b, Anexo C, pp. 39 - 48.

²¹ Cfr. Q1, Sección: Estrategias institucionales, pregunta 11, Anexo C, pp. 49 - 54.



... en los próximos años serán muy importantes las nuevas directrices para las carreras (estructura, duración y formas para cursarlas). Las subregiones en donde se le da mayor importancia son Centroamérica con 87% y México con 77% en comparación con 59% en la Comunidad Andina y 51% en Mercosur.

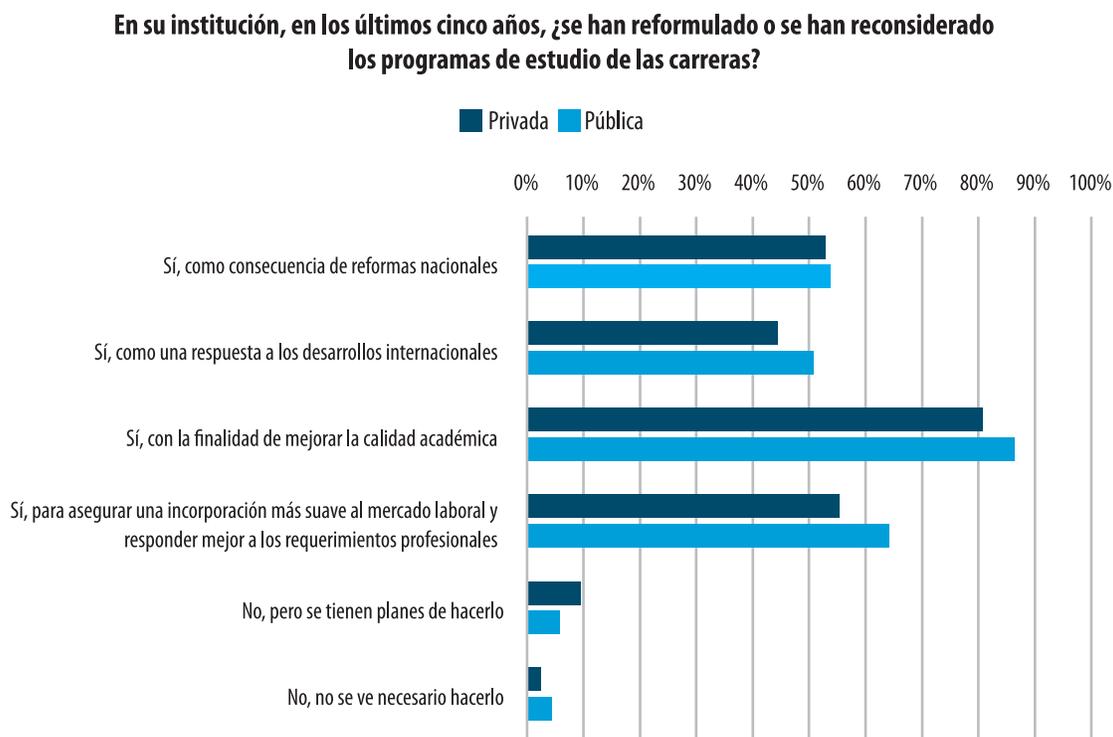
Es en relación a esta situación que resulta relevante conocer el grado de autonomía que tienen las instituciones para seleccionar a sus estudiantes²². Los resultados muestran respuestas diferenciadas según el nivel de estudios, siendo más las instituciones que se declaran autónomas para decidir los estudiantes que ingresan a sus licenciaturas (66%) y a sus maestrías (62%) que para decidir quienes entran a sus carreras cortas (49%) y a sus doctorados (43%). Hay un alto número de instituciones que no dieron respuesta a esta pregunta: para el caso de doctorados y carreras cortas, ello puede deberse a que ese número de instituciones aún no ofrece esos estudios, pero es notable que, 19% en las de licenciatura y 28% en el caso de la maestría, no respondan a esa pregunta.

Es importante mencionar que 83% de los encuestados indica que en los últimos cinco años²³ se han reformulado los programas de estudio de las carreras, principalmente para mejorar la calidad académica y, en segundo término, para asegurar una incorporación más suave al mercado laboral y responder mejor a los requerimientos profesionales.

En la comparación por régimen²⁴ 64% de las instituciones públicas dicen que reformularon sus programas para asegurar una incorporación más suave al mercado laboral y responder mejor a los requerimientos profesionales, en contraste con 55% de las privadas. Aunque los porcentajes más altos de respuesta están en que la reformulación de programas es con la finalidad de mejorar la calidad académica.



Gráfica 4. Reformulación o reconsideración de los programas de estudio en los últimos cinco años en las instituciones de educación superior.



²² Cfr. Q1, Sección 2: Estructura de grados y currículo, pregunta 12, Anexo C, pp. 55 - 58.

²³ Cfr. Q1, Sección 2: Estructura de grados y currículo, pregunta 13, Anexo C, pp. 59 - 60.

²⁴ Información obtenida por el análisis de agrupar las instituciones por régimen y comparar el porcentaje de respuestas.

La autonomía para seleccionar a los estudiantes²⁵ es mayor para los niveles de primer ciclo (licenciatura) y segundo ciclo (maestría), 66% y 62% respectivamente, pero esta cifra es de 51% en ambos ciclos en las instituciones de la región de Mercosur que respondieron la encuesta.

a. Centroamérica

Centroamérica parece ser la subregión de América Latina que más importancia le da a la necesidad de *reformas a las estructuras curriculares* con 76% y al impulso a *nuevas directrices para las carreras (estructura, duración y formas de cursarlas)* con 87%.

Según datos de la encuesta la mayoría de instituciones en Centroamérica han iniciado la incorporación del *enfoque de resultados de aprendizaje/ competencias en cursos y asignaturas de sus carreras*. Este resultado es alentador por cuanto, hasta recientemente, la impresión generalizada es que este enfoque era motivo de debate en las universidades de la región.

b. Comunidad Andina

Las *reformas a las estructuras curriculares* en los próximos años es un factor que según la encuesta, será tomado en cuenta por las instituciones en América Latina, con una muy alta proporción de respuestas, menos en la Comunidad Andina que lo selecciona solo en un 54%. De la misma manera, 71% considera que las *nuevas directrices para las carreras* serán muy importantes, pero en la Comunidad Andina esta opción es seleccionada por solo 59% de las instituciones.

La *reformulación de los planes de estudio* en los últimos años ha obedecido en la Comunidad Andina como *estrategia para mejorar la calidad académica*, de manera similar al resto de subregiones, pero se destaca frente a las otras por la cantidad de respuestas relacionadas con *reformas nacionales*. Comparativamente la Comunidad Andina considera que los cambios se han dado como respuesta a la incorporación al mercado laboral. Es muy probable que exista en esta subregión una estrecha relación entre la incorporación al mercado laboral, los avances en calidad y la reformulación de planes de estudio, avances que se perciben como positivos por la comunidad universitaria y probablemente suficientes como para que, en los próximos años, la reforma a las estructuras curriculares no constituyan una prioridad.

c. Mercosur

Mercosur tiene la *menor autonomía* para seleccionar a los estudiantes entre todas las subregiones. En buena medida representa a Argentina y Uruguay en que solo es necesario concluir satisfactoriamente la enseñanza secundaria preuniversitaria para ingresar a la Universidad. En Paraguay la situación es más restrictiva y en Brasil para la enseñanza pública rige el “*vestibular*”, modo de selección tradicional.

En cuanto a la *reforma de planes de estudio* se evidencia una clara necesidad de llevarlo a cabo. Solo el 9% no lo considera necesario, aunque es la región que presenta mayor porcentaje a ese respecto.

La reforma de planes de estudio muestra como finalidad prioritaria en 89%, la mejora de la calidad académica.



²⁵ Cfr. Q1, Sección 2: Estructura de grados y currículo, Anexo C, pregunta 12, pp. 55 - 58.

d. México

En el ciclo 2006-2007 las universidades públicas continuaron con la formulación y desarrollo de sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI), a través de los cuales se brindó apoyo a proyectos integrales de las instituciones públicas de educación superior, lo que ha permitido mejorar y asegurar la calidad de los programas educativos y de los procesos de gestión para alcanzar la acreditación por parte de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). (SEP, 2012)

En los últimos años se emprendieron acciones de mejoramiento de la calidad y pertinencia de la Educación Técnica, Formación Profesional y Capacitación Laboral. Tienen como objetivo mejorar la calidad de los programas educativos y promover la articulación y transferibilidad de los estudiantes entre los subsistemas educativos y entre rutas de aprendizaje a lo largo de la vida, así como apoyar actividades en tres áreas específicas y complementarias: a) innovación curricular e integración de la oferta educativa; b) formación y certificación docente; y, c) vinculación con las empresas. A nivel federal se asignaron fondos especiales para elevar la calidad de la educación superior, ampliar y diversificar la oferta educativa y consolidar las Universidades Interculturales, entre otros programas.

En las respuestas de la encuesta 77% de las instituciones mexicanas indican que se han reformulado los programas de estudio para *mejorar la calidad académica* y en 57% lo ha hecho para tener más pertinencia laboral y profesional.

2.3. ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE, ENFOQUE DE COMPETENCIAS Y USO DE TIC

36



Uno de los asuntos que más se ha documentado en los últimos años sobre las tendencias en la educación superior es, sin duda, el uso de resultados de aprendizaje y competencias en la formación a nivel superior. Más allá de los temas de movilidad e internacionalización, su impacto se observa en las agendas educativas nacionales, que incorporan las reformas educativas y la construcción de marcos nacionales de cualificaciones, expresados en términos de resultados de aprendizaje y competencias.

Desde hace una década la importancia que se da a la economía del conocimiento y la necesidad de invertir en el capital humano para fomentar la productividad y la competitividad, ha reforzado significativamente la importancia del aprendizaje de los adultos en las prioridades de la política pública (OCDE, 2007). Debido a la rápida evolución de las competencias, exigidas durante una vida profesional, el aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora de las competencias tienen una importancia creciente. Sin embargo, el enfoque y desarrollo ha sido diferente en cada país y se refleja en las diferencias de productividad entre los países y las regiones, que se explican por los intervalos existentes en términos de competencias y niveles de estudios.

En cuanto al uso de las tecnologías de información y comunicación, la tendencia es que se utilicen cada vez más como nuevos instrumentos y dispositivos pedagógicos y los contenidos se hagan paulatinamente más accesibles en línea. Sin embargo, las acciones emprendidas en América Latina a este respecto han sido insuficientes, han reportado beneficios limitados dada la heterogeneidad de iniciativas y resultados. Existe una gran diversidad en el avance tecnológico entre las diferentes regiones y los diferentes países.

Las tecnologías de información y comunicación han sido utilizadas por los países más desarrollados para ofrecer servicios educativos transnacionales lo que ha contribuido a extender la comercialización de la educación superior. La “transnacionalización de la educación superior en la región empezó a cobrar auge impulsada desde las distintas sedes transnacionales de Estados Unidos, de Canadá, de España y de otros países, con la multiplicación de programas de educación a distancia, virtuales o en línea, con una oferta de títulos y grados que hicieron su aparición, a menudo sin ningún control o regulación”. (Gazzola y Didriksson, 2008).

Las TIC, sin duda serán estrategias complejas que buscarán resolver y superar la crisis pedagógica y la restricción espacial al locus específico y limitante del salón de clases, en camino a una utilización pertinente y eficiente de los instrumentos y dispositivos pedagógicos del futuro. Los contenidos se harán crecientemente accesibles en línea, y la educación no será ya “transmitir conocimientos o saberes” sino que ella misma será reinventada. Sus principales desafíos están ligados a las evoluciones previsibles de la sociedad que necesita el desarrollo de nuevas aptitudes de comportamiento (espíritu de iniciativa, capacidad de trabajar en equipo, polivalencia, movilidad, etc.), cuya importancia se acrecentará en el mundo del trabajo en detrimento del modelo educativo de los países desarrollados desde finales del siglo XIX. (Gazzola y Didriksson, 2008).

Las repuestas de los dirigentes institucionales señalan que 38% de las instituciones de la región han *incorporado el enfoque de competencias en todos sus cursos/ asignaturas* y otro 38% lo han hecho *en algunos cursos/ asignaturas*.²⁶

Más de 75% de ellas dice estar de acuerdo en que el enfoque por competencias: i) *se puede aplicar en todos los niveles de estudio, grados, diplomas y títulos*; ii) *a todas las profesiones y disciplinas*; iii) *para expresar logros de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)*; iv) *puede ayudar a mejorar la calidad de la Educación Superior*; v) *mejora la comunicación de los resultados de aprendizaje y de lo que saben hacer los egresados*; y *permite diseñar mejores evaluaciones de los resultados de aprendizaje*.²⁷

... alrededor de 76% de dirigentes institucionales, 77% de los profesores y 84% de los estudiantes indican que se ha incorporado el enfoque de competencias en algunos y en todos los cursos/ asignaturas. Sin embargo, es ligeramente menor el porcentaje de profesores y estudiantes que afirman que ese enfoque se ha introducido en todos los cursos (36%)...

El único punto en que las opiniones de los dirigentes institucionales están divididas es en relación a *si las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos*; 52 % dicen estar de acuerdo y 24% están desacuerdo, los restantes no saben o no respondieron.

En la encuesta, alrededor de 76% de dirigentes institucionales, 77% de los profesores y 84% de los estudiantes indican que *se ha incorporado el enfoque de competencias en algunos y en todos los cursos/ asignaturas*. Sin embargo, es ligeramente menor el porcentaje de profesores y estudiantes que afirman que ese enfoque *se ha introducido en todos los cursos* (36%) que el porcentaje de profesores y estudiantes que afirman que *se ha introducido en algunos cursos*, particularmente en el caso de los estudiantes (48%).

En la comparación por subregión se observa que alrededor del 63% de los dirigentes y profesores de Mercosur reportan haberlo hecho en *todos o en algunos de los cursos*, mientras que lo así lo afirman 87% de los dirigentes y profesores en la Comunidad Andina, en Centroamérica en los dos casos lo afirman alrededor del 75% y en México el 81% de los dirigentes y 86% de los profesores..

La introducción del enfoque de competencias ha traído cambios en la *definición y planeación de los cursos, las prácticas docentes, las formas de evaluación de los aprendizajes y la vinculación con la sociedad*²⁸. Más del 30% de los profesores respondió que usar el enfoque de competencias le había implicado hacer cambios muy importantes en la planeación de su curso, en las prácticas docentes y en las formas de evaluación que utiliza, esto se ve con más claridad al sumar las categorías de “Cambios muy importantes” y “Cambios importantes”, particularmente en los casos de la planeación (68%) y las prácticas docentes en sus cursos (66%).

²⁶ Cfr. Q1, Sección 3: Aprendizaje y competencias, pregunta 14, Anexo C, pp. 61 - 62.

²⁷ Cfr. Q1, Sección 3: Aprendizaje y competencias, pregunta 15, Anexo C, pp. 63 - 64.

²⁸ Cfr. Q2, Sección 2: Resultados de aprendizaje y competencias, pregunta 3, Anexo D, pp. 10 - 12.



Es también importante señalar que pese a que 87% de los profesores afirmó que *el enfoque de resultados de aprendizaje/ competencias se había incorporado en su institución*, en el caso de la pregunta sobre los cambios que este enfoque había generado en su curso/ asignatura en los últimos tres años, más de 20% de los profesores no respondió.

...en la pregunta de si las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos, el acuerdo disminuye a niveles de 54% en la Comunidad Andina, de 26% en el Mercosur, 64% en Centroamérica y 60% en México.

Aunque en general hay acuerdo²⁹ sobre las formas y beneficios de la aplicación del enfoque por competencias con porcentajes arriba del 80%, en la pregunta de si *las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos* el acuerdo disminuye a niveles de 54% en la Comunidad Andina, 26% en Mercosur, 64% en Centroamérica y 60% en México.

Esta diferencia también se encuentra en el análisis por régimen de las instituciones, en donde 57% de las instituciones privadas están de acuerdo en que las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos, en contraste con el 46% de las instituciones públicas.

El sentir de los profesores sobre el uso del enfoque basado en resultados de aprendizaje y competencias en la educación superior³⁰ es muy fuerte: menos del 1% de los 1,568 profesores encuestados afirmó no apoyar su uso, en contraste 46% lo considera indispensable y 38% importante. Por subregiones, Centroamérica y México le asignan más importancia a este enfoque que la Comunidad Andina y Mercosur.

El acuerdo de los profesores sobre las posibles aplicaciones y beneficios del enfoque por competencias³¹ es muy alto. De las 7 afirmaciones planteadas, más del 75% de los profesores expresan estar de acuerdo con 6 de ellas, menos de 4% no respondió, y solo en el caso de las *competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos* el acuerdo bajó a 47%, 28% dijo no estar seguro y 21% afirmó estar en desacuerdo.

El avance en competencias no es la única estrategia en que han venido trabajando las instituciones durante los pasados cinco años. Son muchas las áreas en que las instituciones reportan venir trabajando "Muy intensamente y con alta calidad" o, al menos, han trabajado "Bastante aunque falta mejorar la calidad".

De hecho, de las 13 estrategias planteadas en la encuesta solo en educación semipresencial y en educación totalmente virtual son mayoría las instituciones que las califican como incipiente o que aún no se ha realizado.



²⁹ Cfr. Q1, Sección 3: Aprendizaje y competencias, Anexo C, pregunta 15, pp. 63 - 66.

³⁰ Cfr. Q2, Sección 2: Resultados de aprendizaje y competencias, pregunta 4, Anexo D, pp. 13 - 14.

³¹ Q2, Sección 2: Resultados de aprendizaje y competencias, pregunta 5, Anexo D, pp. 15 - 18.

Gráfica 5. Opiniones de los líderes institucionales sobre el enfoque por competencias en Educación Superior.

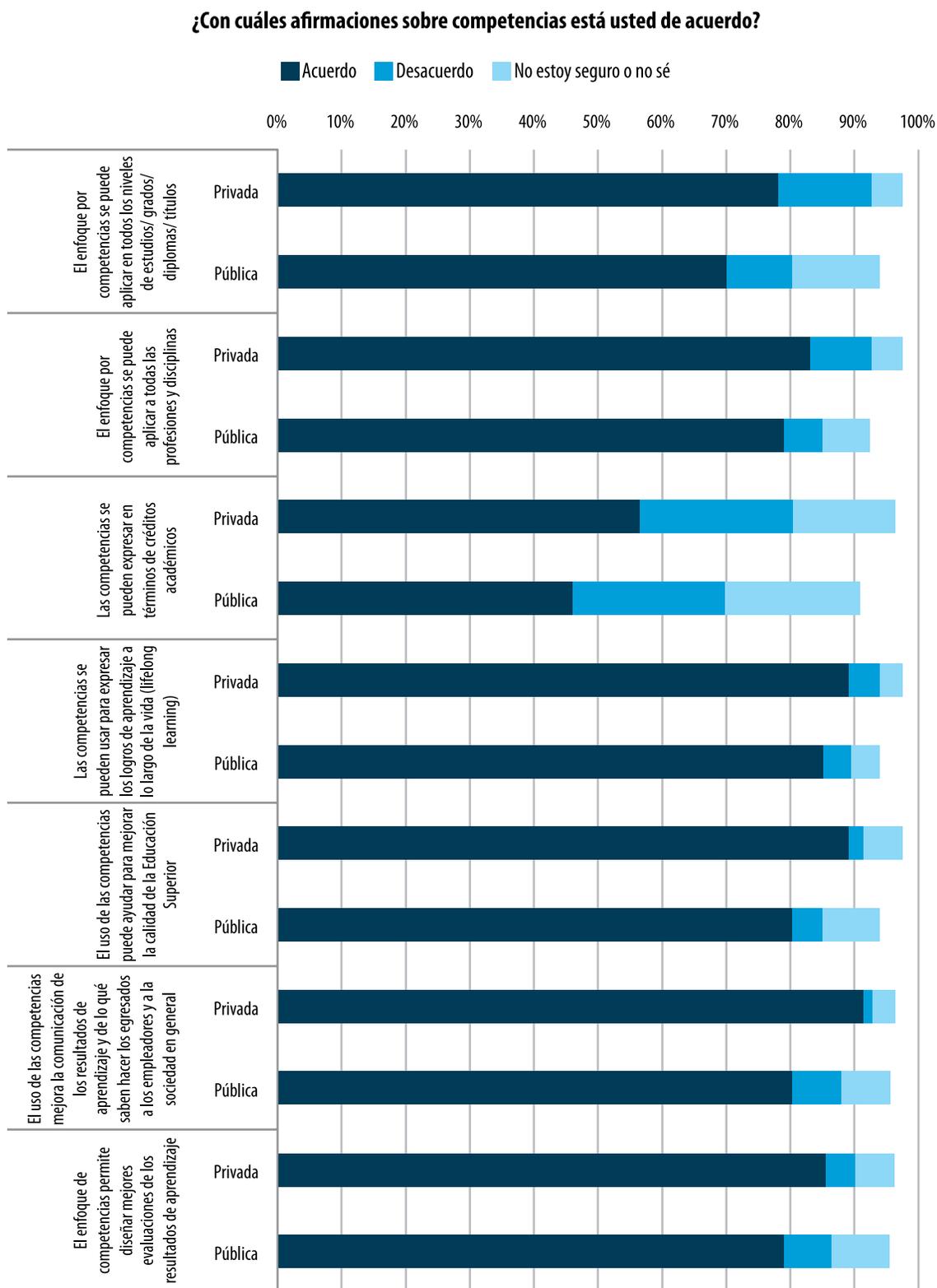


Tabla 4. Intensidad y calidad de estrategias que se han llevado a cabo en las instituciones en los últimos cinco años.³²

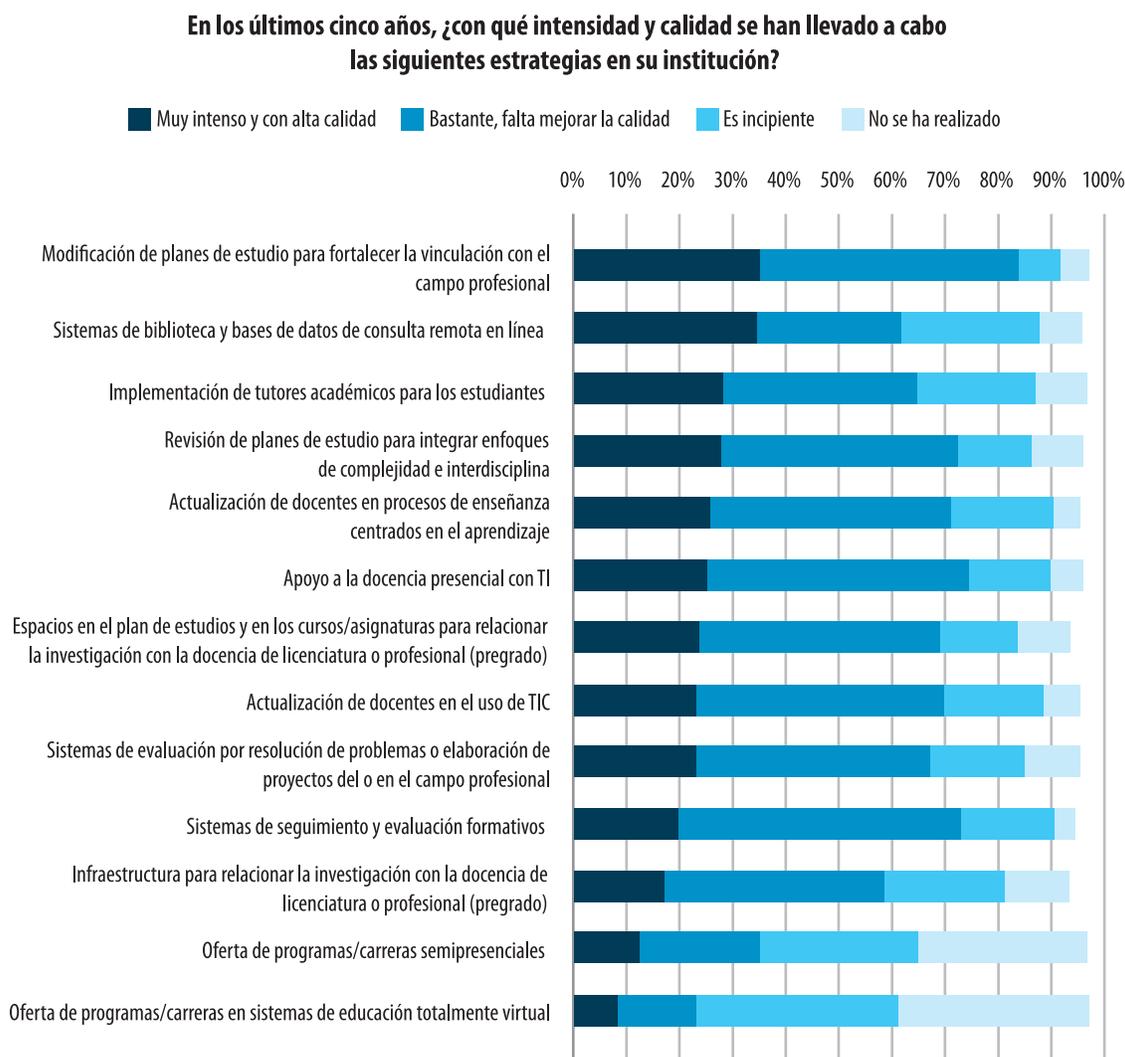
Estrategia	Intensidad y calidad	
	Muy intensamente y con alta calidad	Bastante, falta mejorar calidad
Modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con el campo profesional	35%	49%
Sistemas de biblioteca y bases de datos de consulta remota en línea	35%	27%
Implementación de tutores académicos para estudiantes	29%	36%
Revisión de planes de estudio para integrar enfoques de complejidad e interdisciplina	28%	45%
Actualización de docentes en procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje	26%	45%
Apoyo a la docencia presencial con TIC	25%	49%
Espacios en plan de estudios y en los cursos/asignaturas para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	24%	45%
Actualización de docentes en el uso de TIC	23%	47%
Sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional	23%	44%
Sistemas de seguimiento y evaluación formativos	20%	53%
Infraestructura para relacionar la investigación y la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	17%	41%
Oferta de programas/carreras semipresenciales	13%	23%
Oferta de programas/carreras en sistemas de educación totalmente virtual	9%	15%

40



En la comparación de respuestas de dirigentes, profesores y estudiantes, en la categoría de “Muy intensa y con alta calidad” sobresalen las estrategias de *sistemas de bibliotecas y bases de datos*, con el 38% de estudiantes, 35% de dirigentes institucionales y 24% de profesores; *modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con el campo profesional*, con 35% de dirigentes institucionales, 34% de estudiantes y 24% de profesores; y *sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional*, 35% de estudiantes, 23% de dirigentes institucionales y 16% de profesores.

³² Cfr. Q1, Sección 2: Resultados de aprendizaje y competencias, pregunta 6, Anexo D, pp. 19 - 20.

Gráfica 6. Intensidad y calidad con las que se han llevado a cabo en las instituciones estrategias para la formación profesional.³³

Las estrategias que en un tercio de las instituciones son incipientes o no se han llevado a cabo son la oferta de programas/carreras en sistemas de educación totalmente virtual o de forma semipresencial.

Se observa que las tecnologías de información y comunicación han tenido una buena penetración en las instituciones, pero se obtienen porcentajes importantes en la necesidad de mejorar la calidad.

En el caso de las subregiones, lo que resulta notable es que las instituciones de la Comunidad Andina tienen los porcentajes más altos en la categoría “Muy intenso y con alta calidad” en las estrategias mencionadas en la encuesta.

En el análisis de las respuestas por régimen sumando “Muy intenso y con alta calidad” y “Bastante, pero aún falta mejorar la calidad”, se observa un mayor énfasis de los dirigentes de las instituciones privadas en las estrategias de *apoyo a la docencia presencial con TIC* con 79%, en contraste con el 69% de los dirigentes de las instituciones públicas. De igual forma, en *el sistema de bibliotecas y bases de datos de consulta remota* con 65% en privadas,

³³ Q1, Sección 3: Aprendizaje y competencias, pregunta 16, Anexo C, p. 69.



en comparación con el 58% en públicas, así como una mayor respuesta en *infraestructura para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura* con 64% en dirigentes de instituciones privadas, en comparación con el 52% de los dirigentes de instituciones públicas.

En la estrategia de la *actualización de docentes en procesos de aprendizaje centrados en el aprendizaje* la respuesta de los dirigentes de instituciones privadas es de 78% respecto a un 63% de los dirigentes de instituciones públicas.

En la *modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con el campo profesional* los dirigentes de privadas la eligen en 89% en comparación con el 78% de los dirigentes de instituciones públicas.

En los *sistemas de seguimiento y evaluación formativos* el 77% de las instituciones privadas lo seleccionan y las públicas en un 69%.

La mayor diferencia se encuentra en los *“sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional”*, en donde las instituciones privadas suman 77% y las públicas 55%.

La mayor diferencia se encuentra en la incorporación de estrategias como sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional, sumando las opciones de “Muy intenso y con calidad” y “Bastante pero aún falta mejorar la calidad”, las instituciones privadas suman 77% y las públicas 55%.

Las respuestas que dan los profesores a estos planteamientos³⁴ difieren de las de los dirigentes institucionales en que son menos los profesores que consideran que se están siguiendo “Muy intensamente y con alta calidad” las diferentes estrategias consideradas. Al sumar esos profesores con los que respondieron “Bastante falta mejorar la calidad” encontramos que la respuesta de los profesores baja significativamente en comparación con la de los dirigentes para los casos de *sistemas de seguimiento y evaluación formativos, modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con la profesión, infraestructura para relacionar la investigación y la docencia de licenciatura o profesional, y actualización de docentes en el uso de las TIC*. Por el contrario, la respuesta de los profesores sube significativamente en *apoyo con TIC a la docencia presencial* y en *espacios en planes de estudio y en asignaturas para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura*.

Pese a esos cambios más de la mitad de los profesores considera que la mayoría de las estrategias se ha seguido “Muy intensamente o Bastante”. Solo en los casos de *infraestructura para relacionar la investigación y la docencia de licenciatura, oferta de programas semipresenciales* y *oferta de programas totalmente virtuales* son mayoría los profesores que afirman que las estrategias son “Incipientes” o “No se han realizado”.

...la prioridad principal está en reconocer y delimitar problemas de su profesión/ disciplina tanto en licenciatura como en posgrado.

Uno de los requerimientos actuales para los profesionales es el trabajo de colaboración en redes disciplinares e interdisciplinares y de vinculación con individuos y organismos de diversos sectores, para ello se percibe como importante desarrollar en los estudiantes habilidades para desempeñarse adecuadamente en el campo profesional. En la encuesta se preguntó por una serie de habilidades clave³⁵ que debieran tener los estudiantes al egreso de sus programas.

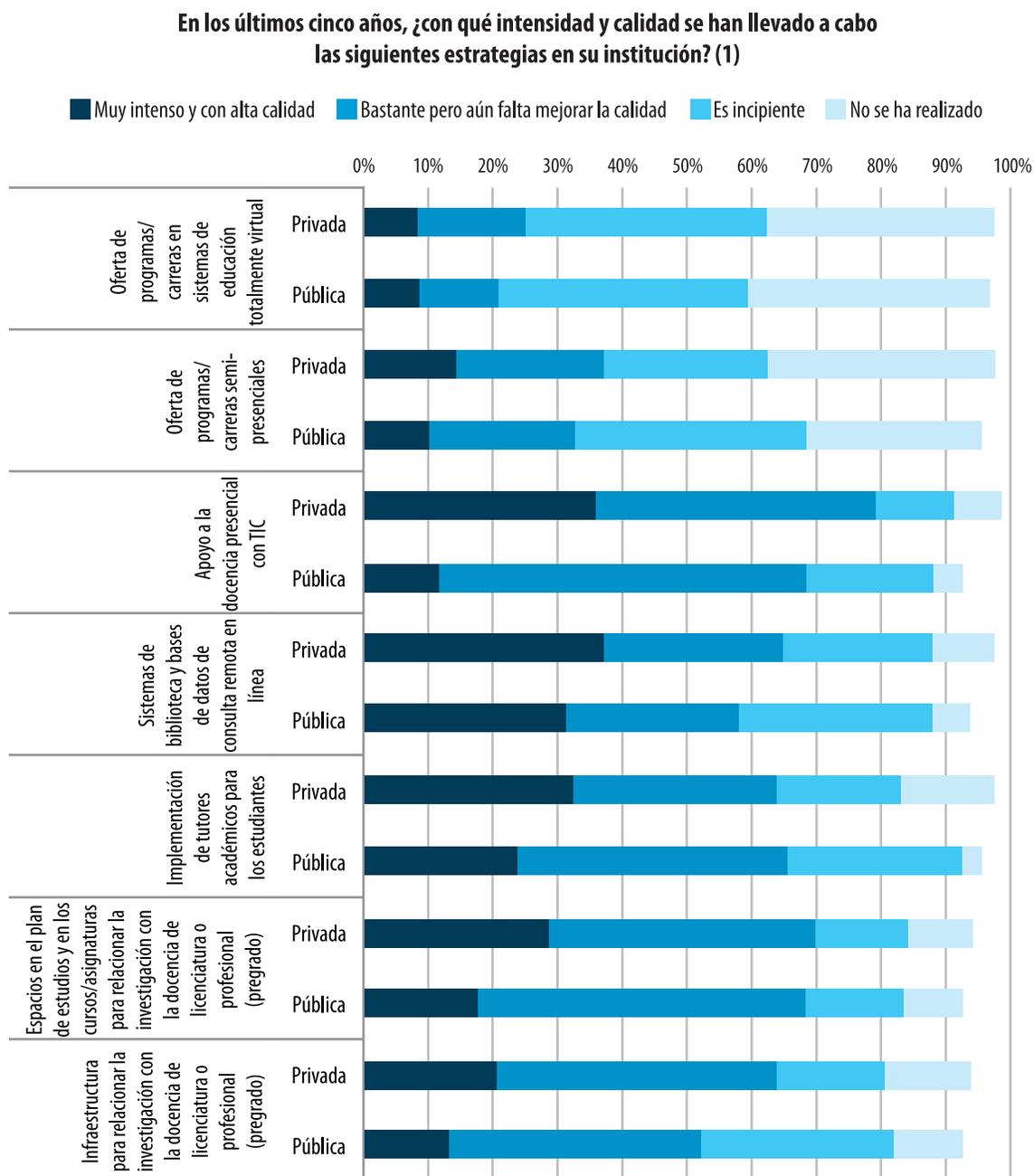
³⁴ Cfr. Q2, Sección 2: Resultados de aprendizaje y competencias, pregunta 6, Anexo D, pp. 19 - 25.

³⁵ Cfr. Q2, Sección 9: Redes de colaboración, preguntas 39 y 40, Anexo D, pp. 120 - 126 y 127 - 129; Q3, Sección 3: Vinculación con la sociedad, pregunta 17, Anexo E, pp. 57 - 67.

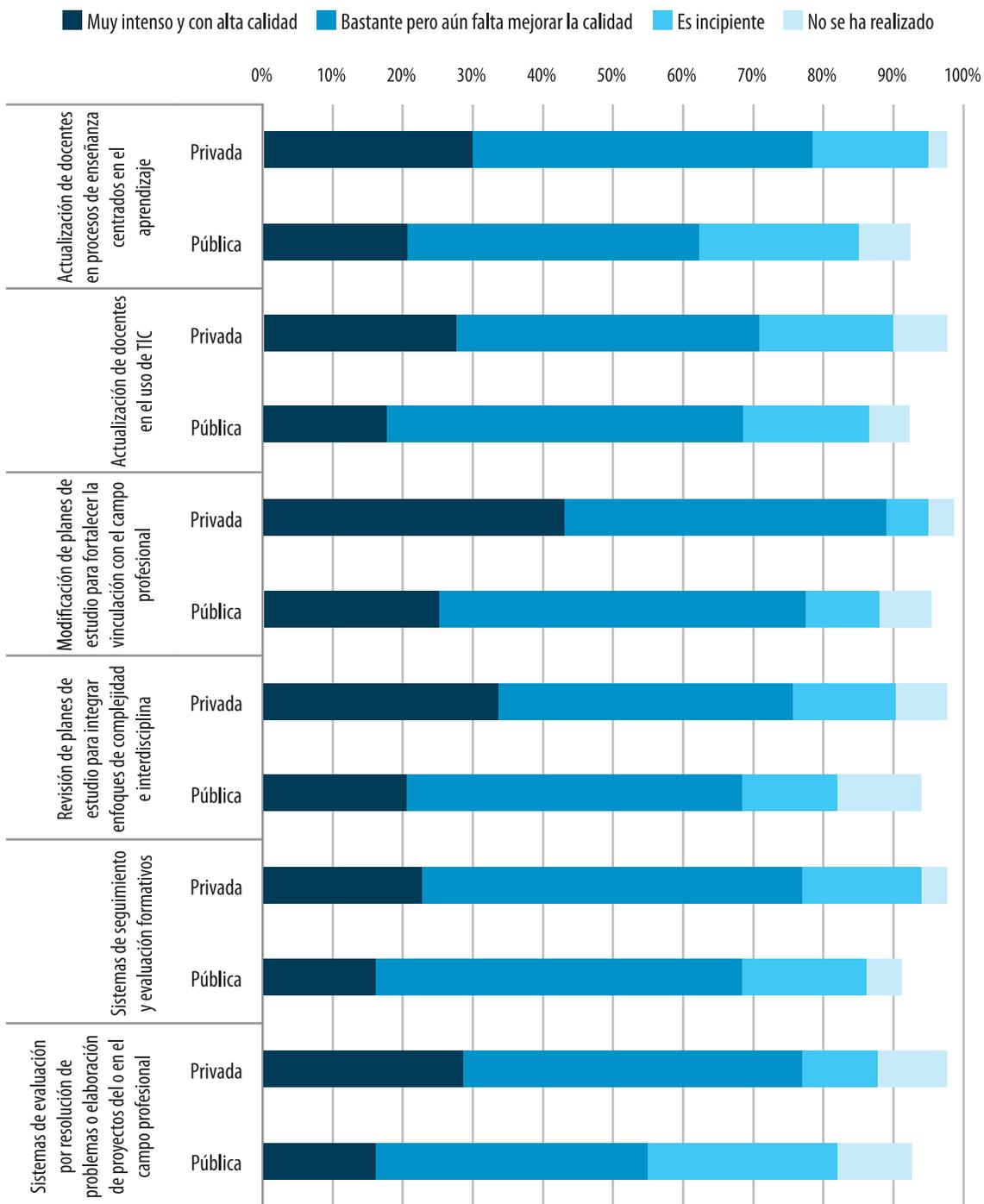


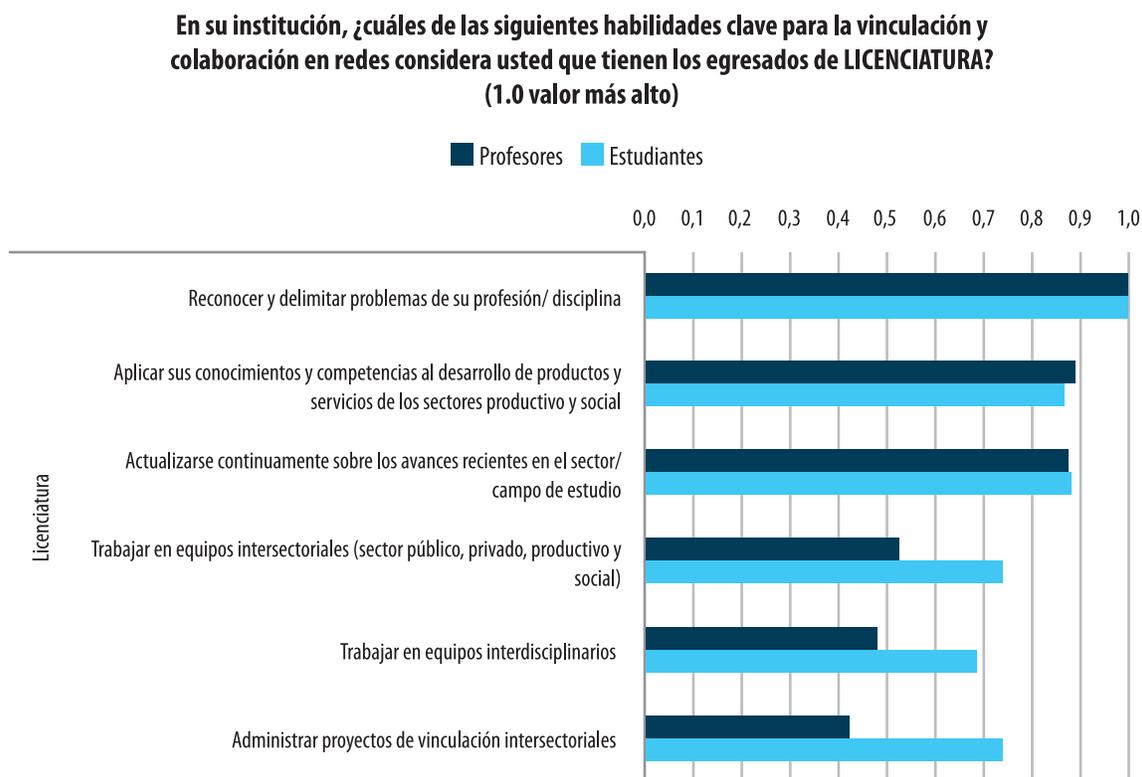
Al comparar los resultados de profesores y estudiantes, se detecta la importancia que le otorgan a estas habilidades. Presentan acuerdo en las habilidades tradicionales de corte académico y profesional, sin embargo, a las habilidades específicas para este nuevo papel del profesional, los estudiantes les reconocen mayor importancia que los profesores, tanto en licenciatura como en posgrado. Aun así, siguen siendo las últimas prioridades en todos los casos el *trabajo interdisciplinar* y el *trabajo y administración de proyectos de vinculación intersectorial*.

Gráfica 7. Intensidad y calidad con las que se han llevado a cabo estrategias para la formación profesional por régimen de las instituciones.

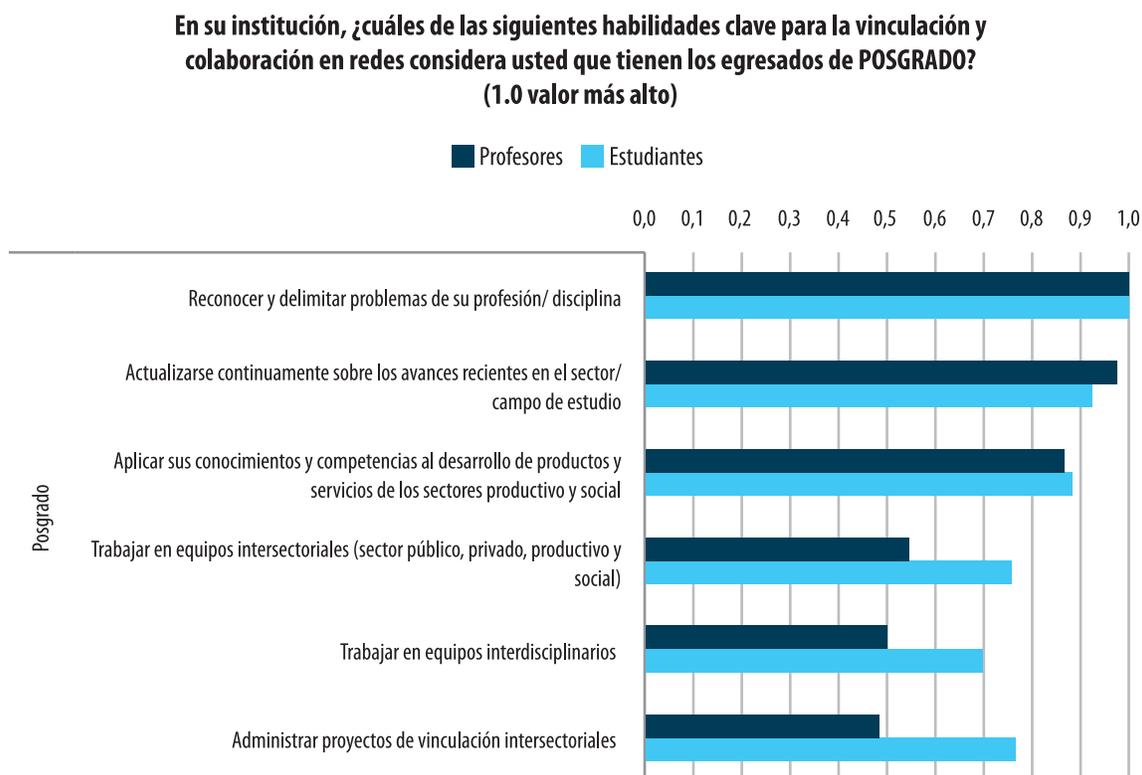


En los últimos cinco años, ¿con qué intensidad y calidad se han llevado a cabo las siguientes estrategias en su institución? (2)



Gráfica 8. Habilidades clave para la vinculación y colaboración en redes en licenciatura y posgrado.³⁶

45



³⁶ Q2, Sección 9: Redes de colaboración, pregunta 39, Anexo D, p. 126; Q3, Sección 3: Vinculación con la sociedad, pregunta 17, Anexo E, p. 67.

a. Centroamérica

En el tema de la incorporación del enfoque por competencias en Centroamérica, 32% de los dirigentes dicen que se aplica en todos los cursos y 43% en algunos de ellos. Aunque se observa que aún falta trabajar en este enfoque, hay un amplio acuerdo del 89% de su utilidad para expresar los logros de aprendizaje y su importancia para mejorar la calidad de la educación superior. Sin embargo, solo hay un 64% de acuerdo en que las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos.

Entre las estrategias de incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la que mayor penetración ha tenido es la de apoyo a la docencia presencial pues 34% de los dirigentes indican que se hace en su institución de "Muy intensa y con alta calidad", y un 45% de ellos dice que lo hacen "Bastante pero aún falta mejorar la calidad". Mientras que las estrategias de oferta de programas o carreras de forma semipresencial o totalmente virtual alcanzan en la categoría de "Incipiente" 29% y 43%, respectivamente y "No se ha realizado" en 18% y 32%.

b. Comunidad Andina

Junto con México, en la Comunidad Andina es donde más se considera que se ha incorporado el enfoque de competencias *en alguno y en todos los cursos*. También, de manera similar a las demás regiones, la Comunidad Andina considera que la aplicación de competencias *permite diseñar mejores evaluaciones, mejora la calidad y la comunicación y se puede aplicar a todos los perfiles y niveles*.

Sobre el tema de las competencias se han realizado en la región muchas actividades de sensibilización, debate y capacitación, por tratarse de un tema con posiciones muy distintas entre los académicos. Las respuestas obtenidas indican que, probablemente, cada vez hay una mejor aceptación de este enfoque.

En relación con la intensidad y calidad de las estrategias implementadas en la institución, se destacan en la Comunidad Andina, como "Muy intensas y con calidad", en su orden: *las bibliotecas y bases de datos on-line, la modificación de los planes de estudio para mejorar la vinculación con el campo profesional y la docencia presencial con apoyo en las TIC*. También se destacan, por ser incipientes o que definitivamente no se han realizado, las ofertas virtuales y la semipresencialidad. Esta observación no es necesariamente contradictoria si se considera que coincide con la alta proporción que estima el apoyo de las TIC a la docencia presencial, lo cual puede ser alentador en el sentido que se hace un aprovechamiento estratégico de la virtualidad sin llegar, necesariamente, a la desescolarización total. Se observa también una coincidencia con la observación ya realizada en el capítulo de estructura de grados y currículo, de que se perciben como positivos (intensidad y calidad de las estrategias) los avances en la *modificación de los planes de estudio para mejorar la vinculación con el campo profesional*.

c. Mercosur

En la subregión Mercosur la percepción de incorporación del enfoque de resultados de aprendizaje por competencias es la que muestra el más bajo porcentaje (20% para un porcentaje de 38% total) de instituciones de todas las subregiones que lo han incorporado en forma generalizada para sus cursos o asignaturas, aunque es más utilizada cuando la pregunta refiere a *en algunos cursos o asignaturas* (43%). En forma paradójica las instituciones están de acuerdo en aspectos positivos sobre el enfoque por competencias ya que consignan que: *permite diseñar mejores evaluaciones de los resultados de aprendizaje en un 74%; se pueden usar para expresar los logros de aprendizaje a lo largo de la vida en un 80%; puede ayudar para mejorar la calidad de la Educación Superior en un 71% y mejora la comunicación de los resultados de aprendizaje y de lo que saben hacer los egresados a los empleadores y a la sociedad en un 83%*.



Para ésta subregión a la pregunta: *¿con qué intensidad y calidad se han llevado a cabo las siguientes estrategias en su institución en los últimos cinco años?* la opción “Muy intenso y con alta calidad” tiene invariablemente un porcentaje menor al 30%, excepto en la opción: *espacios en el plan de estudios y en los cursos/ asignaturas para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional*. Esto resulta coherente con la elección de prioridades en el capítulo “Procesos de calidad internos y externos” ya que entre los factores para mejorar la calidad a nivel institucional se percibe como prioritario: *una relación más fuerte entre la docencia y la investigación*.

d. México

En las respuestas de la encuesta, México tiene el porcentaje más alto (51%) en *la incorporación del enfoque de resultados de aprendizaje/ competencias* en todos los cursos. La tendencia es alta, aunque aún falta una mayor cobertura. Es interesante que el mayor acuerdo sobre su utilidad esté en términos de *la mejora de calidad, y para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Sin embargo, la expresión de las *competencias en términos de créditos académicos* solo alcanza el 60%.

Adicionalmente a las reformas curriculares, se han emprendido acciones y estrategias a nivel operativo que buscan mejorar la calidad de la oferta y de la formación, como son *el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC), las tutorías, las bibliotecas virtuales*, entre otras.

Donde se observa un mayor impacto del uso de las TIC es en el *desarrollo de bibliotecas y bases de datos de consulta remota*, aunque se ubica en cifras que no rebasan el 53%, si se suman las categorías de “Muy intenso” y “Bastante pero aún falta calidad” y en el *apoyo a la docencia presencial*, donde 21% indica que es “Muy intenso y con alta calidad”, y 57% “Bastante pero aún falta mejorar la calidad”. Es un hecho que se está incursionando cada vez más en el aprovechamiento de las TIC para la educación, sin embargo, el tema de la calidad es un aspecto que requiere más atención. En la *oferta de programas/ carreras de forma virtual*, solo 13% de los dirigentes de las instituciones declaran que se ha llevado a cabo de forma “Muy intensa y con alta calidad”, aunque un 11% reporta que es “Bastante pero aún falta mejorar la calidad”. En la *oferta de programas/ carrera en sistemas totalmente virtuales* poco más de la mitad de las instituciones respondieron no haberlo realizado. Las cifras mejoran un poco en la oferta *semipresencial*.

Los profesores tienen un papel central en la puesta en marcha y avance de las transformaciones en la educación, su actualización es una necesidad permanente que la mayoría de las instituciones atiende de forma regular. A pesar de ello, al igual que con otras estrategias, se lleva a cabo con cierta intensidad pero aún falta mejorar la calidad.

2.4. PROCESOS DE CALIDAD INTERNOS Y EXTERNOS

La temática de la calidad en la educación superior se ha instalado y afirmado en la agenda regional de la educación desde mediados de la década del 90. La creación de organismos y agencias de evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe, ha contribuido paulatinamente para impulsar proyectos y acciones generales de autoconocimiento institucional y de regulación de los sistemas de educación superior.

“En estos diez años ha tenido un importante desarrollo en prácticamente todos los países latinoamericanos: se ha sancionado la legislación requerida, se han creado organismos específicos, se han desarrollado procesos y metodologías con enfoques comunes y con énfasis diferenciados, se han generado mecanismos de carácter subregional, etc.” (Fernández Lamarra, 2004).

Los tratados comerciales que favorecen la movilidad de profesionales han impulsado las certificaciones con reconocimientos internacionales. Como consecuencia se observa un crecimiento en las acreditaciones transnacionales y utilización de estándares de organizaciones profesionales internacionales como referentes a



nivel local. No obstante, en muchos países aún faltan normas y legislaciones que permitan una consolidación de estos sistemas desde los espacios nacionales a los internacionales.

La ampliación de la oferta académica a nivel transnacional, tanto de forma presencial como a través de sistemas en línea, ha generado la necesidad de contar con información sobre la calidad de los programas y de las instituciones. La tendencia es obtener y mostrar reconocimientos de organizaciones de prestigio internacional o instituciones que respalden la oferta.

Actualmente en Latinoamérica son incipientes los mecanismos e instrumentos específicos para el aseguramiento y acreditación de la calidad de universidades extranjeras o virtuales en el ámbito regional y nacional.

“Se debería transitar de la “cultura de la evaluación” a la “cultura de una gestión responsable y eficiente”, en la que los procesos de evaluación, de acreditación y de aseguramiento de la calidad se incorporen como procesos permanentes, integrando una nueva concepción estratégica sobre planificación y gestión de la educación superior. [Sin embargo en algunos países] aún se observa una notoria ausencia de nuevos modelos de gestión de las instituciones de educación superior que incluyan el aseguramiento de la calidad como componente permanente.

La difusión, transparencia y accesibilidad de los resultados de evaluación y acreditación, han generado una mayor conciencia pública acerca de la importancia de la educación superior y su mejora, pero hay una limitada articulación entre las dimensiones de política y de planeamiento con los procesos de evaluación y acreditación siendo necesaria la implementación de nuevos modelos de gobierno y de gestión que las incluyan”. (Fernández Lamarra, 2004).

48



La cooperación entre los organismos de evaluación y acreditación en la región, ejemplificados por la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), creada en 2003, ha sido una forma de homologar criterios y lenguajes comunes y de facilitar el intercambio de buenas prácticas que promuevan la incorporación de los procesos de aseguramiento de calidad y el desarrollo de una cultura de evaluación respetando las particularidades nacionales. Entre sus proyectos está la acreditación de reconocimiento internacional de programas específicos de pregrado y posgrado.

En Centroamérica se ha establecido el Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA), como organismo oficial regional de segundo nivel, para articular la acción de diversos organismos de acreditación nacionales y regionales que operan en América Central, promoviendo y verificando principios y normas de buena práctica definidos regionalmente.

Por su parte el Sistema de Acreditación Regional de Carreras Universitarias para el Mercosur (Arcu-Sur) ha venido también promoviendo mecanismos de evaluación y acreditación regional que involucren las agencias nacionales de acreditación de varios países, utilizando equipos de pares académicos internacionales y con base en criterios armonizados entre los sistemas nacionales implicados, de tal manera que se favorezca la comparabilidad y aceptación mutua de los resultados.

Estos mecanismos han recibido el respaldo de los gobiernos involucrados, los cuales han firmado acuerdos de carácter multilateral para que la acreditación de calidad que se otorga mediante una iniciativa regional en un país dado, sea reconocida como tal en los otros países participantes.

En el marco del Proyecto Alfa Puentes, el Consejo Universitario Andino (CONSUAN) validó una iniciativa regional piloto con la participación de las Agencias de Acreditación de Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia, con la cual se espera avanzar hacia el reconocimiento intergubernamental.

Sin demeritar el avance en cuanto a los esfuerzos por la mejora de la calidad, “hoy fácilmente se asocia la calidad como algo intrínseco al quehacer de la educación superior; ...en cambio, aún se discute en ciertos sectores académicos, si la pertinencia hace parte del quehacer de la educación superior.” (Manuel Ramiro Muñoz en Tünnermann Bernheim, 2008)

Los dirigentes institucionales reportan³⁷ que *cuentan regularmente con procedimientos internos de evaluación de sus programas de estudio* (64%), destacando con 92% las instituciones de la Comunidad Andina que respondieron, en contraste se observan Mercosur con 66%, Centroamérica con 59%, y 53% en México. En la comparación por régimen, destacan las instituciones privadas con 71%, a diferencia de las instituciones públicas que suman un 55%.

La evaluación de profesores es un tema que es muy controvertido en algunos espacios de trabajo, las instituciones³⁸ *evalúan el desempeño de sus profesores a través de cuestionarios de opinión* en 73%, destacando las instituciones privadas con 78% en contraste con las públicas en las que lo indica solo 67% de las instituciones. En la comparación subregional 96% de las instituciones que respondieron de la Comunidad Andina dice hacerlo, 60% en Mercosur, y en Centroamérica y México 77 % y 68% respectivamente.

La “*evaluación individual del personal docente*” se realiza³⁹ en 66% de las instituciones, destacando la Comunidad Andina con 83%. Sin embargo, en la pregunta de si *un desempeño con resultados negativos tiene consecuencias*, solo ocurre en 46% de las instituciones de la Comunidad Andina. Esta práctica es mayor en Mercosur (54%) que en las demás subregiones, en México es de 47% y de 36% en Centroamérica. En la comparación por régimen se observa que reportan que “Sí, regularmente” tiene consecuencias 54% de las instituciones privadas y 34% de las instituciones públicas.

Destaca que 52% de las instituciones⁴⁰ *evalúan regularmente los servicios a estudiantes*, en donde es mayor esta práctica en instituciones privadas (60%) que en instituciones públicas (42%). En la comparación subregional, se observa que lo hacen 71% de las instituciones de la Comunidad Andina, mientras que en Mercosur afirma hacerlo el 40% de las instituciones, en Centroamérica y México el número de instituciones es de 52% y 51% respectivamente.

En cuanto a si *evalúan regularmente los grupos de investigación*, 40% de las instituciones privadas reportan hacerlo, en contraste con 36% de las públicas. En este rubro se observa que 58% de las instituciones de la Comunidad Andina seleccionan la estrategia, 46% en Mercosur, 34% en Centroamérica y 25% en México.

En el rubro de su *participación en procesos regulares externos de calidad, voluntariamente y conducido por una agencia nacional*, 40.7% de los dirigentes institucionales afirman hacerlo⁴¹. Destaca la Comunidad Andina con 79%, en comparación con 38% en México, 37% en Mercosur y 25% en Centroamérica. De “*forma obligatoria*” lo hacen 26% de las instituciones, 49% en Mercosur, 25% en Centroamérica, 16% en Comunidad Andina y 15% en México.

El 22% de las *instituciones participan en estos procesos de forma voluntaria, conducidas por una agencia o red internacional*. Sin embargo, en el análisis subregional son más las instituciones de Centroamérica y Comunidad Andina que participan 39% y 37% respectivamente, en comparación con 9% y 8% en Mercosur y en México.

³⁷ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 43, Anexo C, pp. 153 - 154.

³⁸ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 44, Anexo C, pp. 154 - 155.

³⁹ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, preguntas 45 y 46, Anexo C, pp. 155 - 156 y 157 - 158.

⁴⁰ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 47, Anexo C, pp. 158 - 160.

⁴¹ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 48, anexo C, pp. 161 - 162.

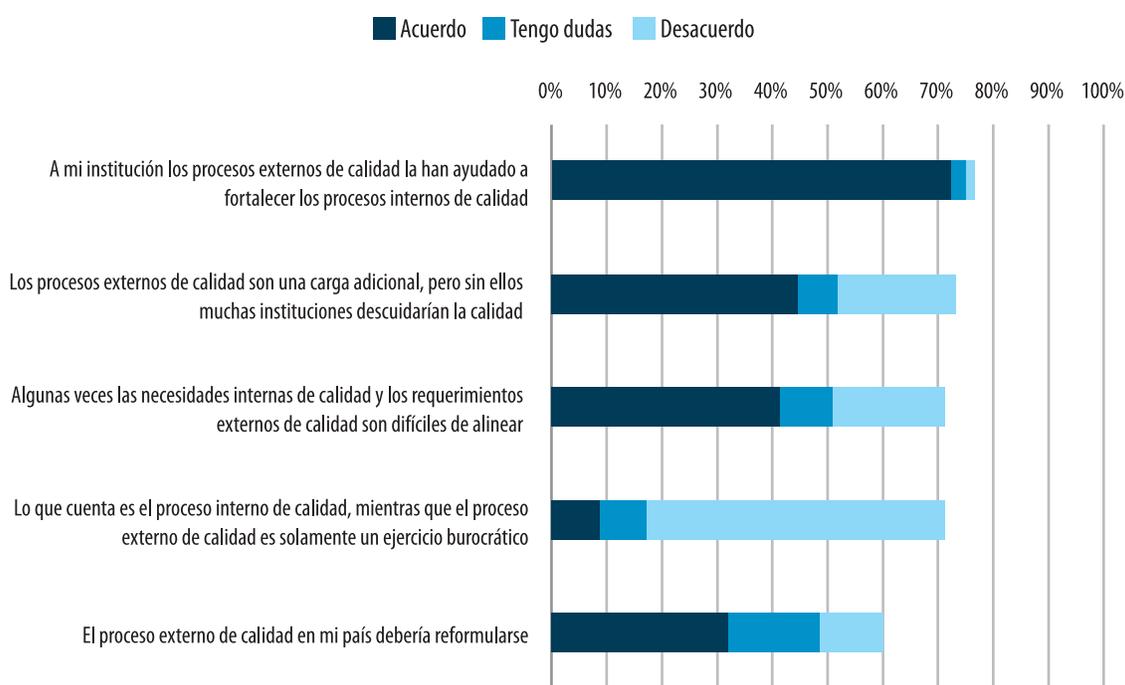


Existe acuerdo en el 72% de los dirigentes en que los procesos externos de calidad han ayudado a la institución a fortalecer los procesos internos de calidad.

Existe acuerdo en el 72% de los dirigentes⁴² en que los *procesos externos de calidad han ayudado a la institución a fortalecer los procesos internos de calidad*. En la comparación subregional el acuerdo es de 92% en la Comunidad Andina y de 75% en Centroamérica, en comparación con 68% en México y 63% en Mercosur.

Gráfica 9. Opinión de los dirigentes de las instituciones sobre los procesos externos de calidad.⁴³

¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los procesos externos de calidad?



Las instituciones indican⁴⁴ en 51% que los *procesos de calidad en general manejan una combinación de insumos, procesos y resultados*, la Comunidad Andina con 67%, a continuación Centroamérica y Mercosur ambas con 54%, y México con 38%, en donde están presentes otros enfoques.

En esta pregunta el porcentaje de no respuesta fue de 16% en Centroamérica, 23% en Mercosur y 19% en México, lo que podría indicar que algunas instituciones no tienen presente el enfoque de los procesos de calidad.

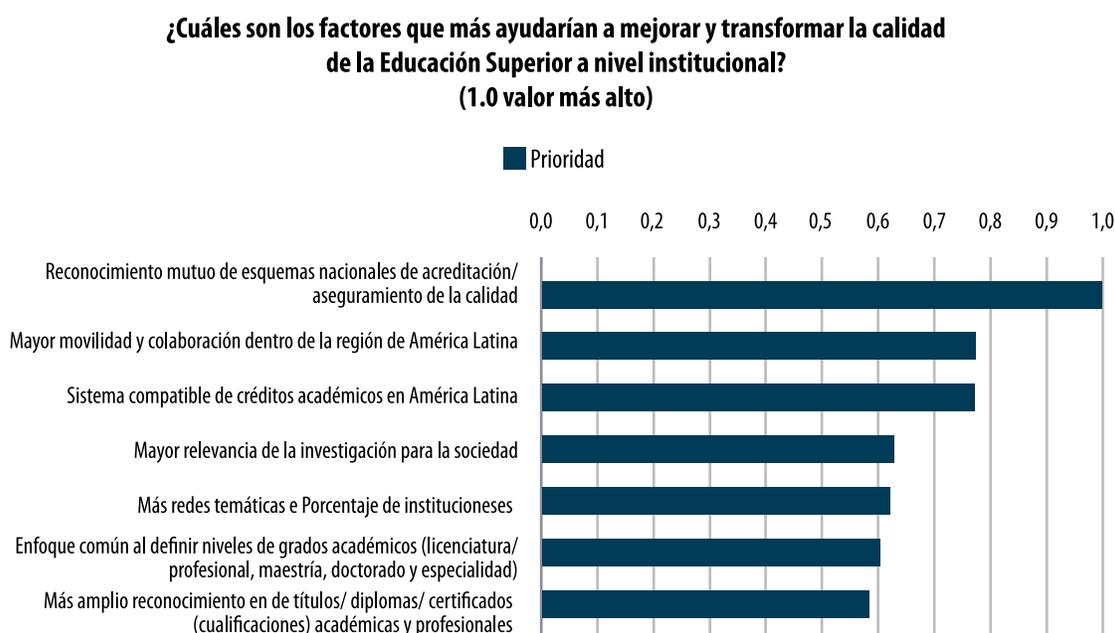
Los factores que más ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel de América Latina⁴⁵ son: en primer lugar, el *reconocimiento mutuo de esquemas nacionales de acreditación/ aseguramiento de la calidad*; en segundo y tercer lugar la *mayor movilidad y colaboración dentro de la región de América Latina* y un *sistema compatible de créditos en América Latina*.

⁴² Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 49, Anexo C, pp. 163 - 166.

⁴³ Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta, 49, Anexo C, p. 164.

⁴⁴ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 52, Anexo C, pp.179 - 180.

⁴⁵ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 50, Anexo C, pp. 167 - 172.

Gráfica 10. Factores que más ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel de América Latina.⁴⁶

Los factores que más ayudarían a mejorar y transformar la calidad de la Educación Superior a nivel institucional⁴⁷ son: en primer lugar, *una relación más fuerte entre la docencia y la investigación*; en segundo lugar, *el mayor desarrollo de recursos humanos*; y en tercer lugar, *mejores sistemas de calidad*. Sí es de mencionar que en las prioridades más bajas se encuentran *mayor cooperación internacional e incremento en las tecnologías de información y comunicación*.

Tabla 5. Factores para mejorar la calidad a nivel institucional.⁴⁸

¿Cuáles son los factores que más ayudarían a mejorar y transformar la calidad de la Educación Superior a nivel institucional?				
	Centroamérica	Comunidad Andina	Mercosur	México
Importancia 1	Una relación más fuerte entre la docencia y la investigación	Una relación más fuerte entre la docencia y la investigación	Una relación más fuerte entre la docencia y la investigación	Una relación más fuerte entre la docencia y la investigación
Importancia 2	Mejores sistemas de calidad	Mayor desarrollo de recursos humanos	Mayor sensibilidad y respuesta a las necesidades de la sociedad y de los sectores público y privado	Uso de resultados de aprendizaje en el diseño y la evaluación de programas de estudio de las carreras
Importancia 3	Mayor desarrollo de recursos humanos	Mejores sistemas de calidad	Mejores sistemas de calidad	Mayor desarrollo de recursos humanos
Importancia 4	Uso de resultados de aprendizaje en el diseño y la evaluación de programas de estudio de las carreras	Mayor y mejor relación entre universidad y el sector productivo	Mayor desarrollo de recursos humanos	Mayor sensibilidad y respuesta a las necesidades de la sociedad y de los sectores público y privado
Importancia 5	Uso de estándares internacionales	Uso de resultados de aprendizaje en el diseño y la evaluación de programas de estudio de las carreras	Mejor infraestructura física y mejores servicios académicos	Mayor y mejor relación entre universidad y el sector productivo

⁴⁶ Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 50, Anexo C, p. 172.

⁴⁷ Cfr. Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 51, pp. 173 -178.

⁴⁸ Q1, Sección 9: Procesos de calidad internos y externos, pregunta 51, Anexo C, p. 177.



a. Centroamérica

Las instituciones centroamericanas *utilizan datos para medir el desempeño docente* en un 63%, *evalúan los servicios a estudiantes* de forma regular en 52% y *evalúan regularmente a los grupos de investigación* en 34%. Esto confirma el bajo interés relativo por evaluar el desempeño en investigación existente en las universidades centroamericanas.

Las instituciones centroamericanas llevan a cabo procesos externos de calidad (evaluación, acreditación, auditoría) de *forma voluntaria y conducido por una agencia o red internacional* en 25%, de *forma voluntaria y conducido por una agencia nacional* en 39% (corresponde posiblemente al caso de El Salvador y Costa Rica), de *forma obligatoria y conducido por una agencia nacional* en 25% (corresponde posiblemente al caso de Panamá), *no cuentan con agencias externas de calidad* en 14% (corresponde posiblemente al caso de Guatemala) y están en *proceso de desarrollo de agencias externas de calidad* en 14% (corresponde posiblemente al caso de Honduras y en alguna medida Nicaragua).

Resulta interesante ver que en la región centroamericana, 75% de las instituciones está de acuerdo en que los procesos externos de calidad han ayudado a fortalecer los procesos internos de calidad; 48% opina que los procesos externos de calidad son una carga adicional, pero sin ellos muchas instituciones descuidarían la calidad; 36% está de acuerdo en que algunas veces las necesidades internas de calidad y los requerimientos externos de calidad son difíciles de alinear; y 39% está de acuerdo en que en su país deberían reformularse los procesos externos de calidad.

Para las instituciones centroamericanas los factores que más ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel de América Latina tienen el siguiente orden de prioridad: *sistema compatible de créditos académicos en América Latina; reconocimiento mutuo de esquemas nacionales de acreditación/ aseguramiento de la calidad; mayor movilidad y colaboración dentro de la región de América Latina*. Es posible que esto sea un reflejo del debate que se ha tenido en Centroamérica sobre el uso de los créditos académicos para la armonización e integración académica subregional.

52



b. Comunidad Andina

El factor en el cual la Comunidad Andina presenta la más destacada representación en comparación con las demás subregiones, y muy por encima del promedio, es en los avances de los procesos de calidad, tanto internos como externos. El 92% considera que la institución cuenta con procedimientos internos de evaluación de sus programas (promedio 64%).

Para una adecuada interpretación de la percepción que tienen las IES en la Comunidad Andina es indispensable reconocer el peso relativo que tiene Colombia en la encuesta y el avance que ha tenido en el país el proceso de acreditación de alta calidad, liderado por el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) desde hace más de 10 años y acompañado desde ASCUN, organización que ha abogado por un fomento a la Educación Superior inspirado más en la confianza en las instituciones (que otorga la acreditación de excelencia) que en las dudas acerca de ellas, resueltas con la superación de estándares mínimos de calidad (ASCUN, 2013). Aparte de la labor desarrollada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) de Chile, que también merece destacarse, el proceso en los demás países andinos es relativamente incipiente pero comienza a arrojar resultados positivos. En Ecuador, en años recientes, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) implementó un ejercicio de naturaleza obligatoria que ha conducido al cierre de programas e instituciones que no han logrado superar las expectativas de calidad definidas. En Perú el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria (CONEAU) comenzó este año a otorgar las primeras acreditaciones de alta calidad. Por su parte, en Bolivia la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU) vienen avanzando en la consolidación de un sistema propio, administrado por las propias universidades.

El 96% de las instituciones en la subregión considera que su institución *evalúa regularmente el desempeño de los profesores a través de cuestionarios a los estudiantes* (promedio total de las instituciones 73%) y 83% que es obligatorio aplicar procedimientos internos de evaluación individual del personal docente (promedio total de las instituciones 66%).

La alta percepción sobre procesos internos no solo se refiere a los docentes sino también a la evaluación de los servicios a los estudiantes, de los grupos de investigación y el uso de indicadores para medir la actividad investigativa y el desempeño docente.

El 79% considera que la institución se somete *de manera voluntaria y es conducido por una agencia nacional a la evaluación externa de la calidad* (promedio 41%). Pero es más importante aún la alta percepción (75%) que se tiene de la importancia de los procesos internos de calidad sobre el trámite burocrático externo.

A la inquietud sobre los factores que más ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior en América Latina, 100% de los encuestados en la Comunidad Andina eligieron el *reconocimiento mutuo de esquemas nacionales de acreditación/ aseguramiento de la calidad*. Este hecho, que puede considerarse una novedad toda vez que no se conoce ninguna referencia al respecto, le otorga una enorme legitimidad a la actividad que el Proyecto Alfa Puentes realiza en la región andina para lograr la acreditación conjunta de programas.

Se destaca también, como factor que ayudaría a mejorar la calidad, la *existencia de un sistema compatible de créditos académicos en América Latina* (68%). De nuevo, merece destacarse la pertinencia del esfuerzo del Proyecto Alfa Tuning que ha venido trabajando en una propuesta de Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) (Tuning Project, 2013), definido a partir del registro del tiempo total que un estudiante dedica a su aprendizaje, como aporte a los procesos de armonización internacional del currículo.

En relación con los factores que a nivel institucional más ayudarían a mejorar y transformar la calidad de la Educación Superior, 99% considera que una *relación más fuerte entre la docencia y la investigación*, valorándose mucho (89%) un *mayor desarrollo de recursos humanos*. Se confirma el valor que se asigna en la Comunidad Andina a la investigación como factor misional de la universidad, ligada a la actividad docente, y a la necesidad de formar talento humano con potencial para desarrollarla. En Colombia 83% de los 4,281 grupos de investigación escalafonados en Colciencias y 70% de las 467 revistas indexadas son de naturaleza universitaria (Colciencias, 2013).

c. Mercosur

Para la subregión Mercosur dos terceras partes de los dirigentes de las instituciones declaran que regularmente cuentan con procedimientos internos de evaluación global de sus programas de estudio, para un promedio del total de las instituciones de 64%.

La *evaluación individual de los docentes* es obligatoria en dos terceras partes de las instituciones, y en 60% de instituciones es regular que sean evaluados por los estudiantes. La *evaluación negativa de desempeño tiene consecuencias* en más del 50% de las instituciones.

Se realizan procesos regulares externos de la calidad en forma obligatoria, la cual predomina con casi 50% y también voluntaria con 37%; pero en ambos casos conducidos por una agencia nacional, mostrando porcentajes muy bajos de *participación en la evaluación externa de agencias o redes internacionales*. El Sistema de acreditación de carreras del Mercosur Educativo (ARCU-Sur), si bien internacional y regional, utiliza a las agencias nacionales como las acreditadoras, aunque en la actualidad el volumen de carreras acreditadas por el Sistema es aún muy bajo, de unas pocas centenas.



Los dirigentes de las instituciones en la subregión Mercosur coinciden ampliamente en que *los procesos externos de calidad la han ayudado a fortalecer los procesos internos de calidad*, y el 50% coincide en que *los procesos externos de calidad son una carga adicional, pero sin ellos muchas instituciones descuidarían la calidad*.

Para Mercosur el factor que más ayudaría a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel de América Latina es *mayor movilidad y colaboración dentro de la región de América Latina*, mientras que para las subregiones Comunidad Andina y México es el *reconocimiento mutuo de esquemas nacionales de acreditación y aseguramiento de la calidad* y para Centroamérica *un sistema compatible de créditos académicos en América Latina*.

Se resalta la posición número uno en importancia para todas las subregiones en cuanto a que los “Factores para mejorar la calidad a nivel institucional” podrían basarse en *una relación más fuerte entre la docencia y la investigación*. A la vez, para la subregión Mercosur, el número dos lo representa en orden de importancia *mayor sensibilidad y respuesta a las necesidades de la sociedad y de los sectores público y privado*, en sintonía con el compromiso social y el criterio de extensión que caracteriza a las universidades de la subregión, en la tradición “Reformista Latinoamericana” heredada de los acontecimientos de Córdoba, casi un siglo atrás.

Llama la atención que la internacionalización, a través de la cooperación internacional ocupe un lugar 8 y 10 entre los factores que más ayudarían a mejorar y transformar la calidad de la Educación Superior a nivel institucional. Esto muestra cierta contradicción con el nivel de importancia que las universidades otorgan a la internacionalización, ya que a la pregunta 58 de la encuesta TRESAL a Instituciones (¿Cuáles son las tres razones más importantes para que su institución esté interesada en la Internacionalización?), la opción *para desarrollar nuestras actividades académicas (por ejemplo, colaboración para la investigación, colaboración/ intercambio docente, desarrollo curricular, etc.)* claramente en función de cooperación para la mejora, tiene el más alto porcentaje promedio entre todas las opciones, con 88%.

54



d. México

El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional es una estrategia que ha impulsado el gobierno federal, desde el año 2001 a la fecha, a través de la SEP en las instituciones de educación superior públicas (IES), este programa incentiva procesos integrales de planeación participativa en las instituciones educativas y tiene por objetivo fomentar la mejora continua de la calidad de los programas y servicios educativos. (SEP, 2012).

En la encuesta se observa que, aunque en México 53% de las instituciones cuenta con *procedimientos internos de evaluación global de los programas de estudio*, es la cifra más baja comparada con las otras regiones, y lo mismo pasa con la evaluación del desempeño de los profesores por los estudiantes, que en México alcanza el 68% y solo es obligatoria la evaluación individual del personal docente en 66% de las instituciones.

La evaluación de resultados es una tarea pendiente en muchas instituciones, ya que en las respuestas los porcentajes son muy bajos, especialmente en lo referente a los grupos de investigación y uso de indicadores de desempeño. Aunque se está de acuerdo (68%) en que *los procesos de evaluación externa han ayudado a fortalecer la calidad en las instituciones*.

Es interesante que los dirigentes indiquen, en su mayoría, que *los procesos externos de calidad utilizan una combinación de insumos, procesos y resultados*, sin embargo, en México el resultado es de 38%, que es la cifra más baja en comparación con las otras subregiones. La orientación a tomar en cuenta los procesos de aprendizaje y los resultados de aprendizaje tiene porcentajes menores a 10%.

2.5. GÉNERO E INCLUSIÓN

Uno de los retos más importantes para las IES en un contexto globalizado es la superación de la desigualdad y la exclusión de grupos poblacionales específicos. La participación de las mujeres en la Educación Superior ha aumentado y es mayor la población femenina que la masculina, aunque dicha participación no es homogénea en los diferentes tipos de instituciones, disciplinas o niveles de estudio.

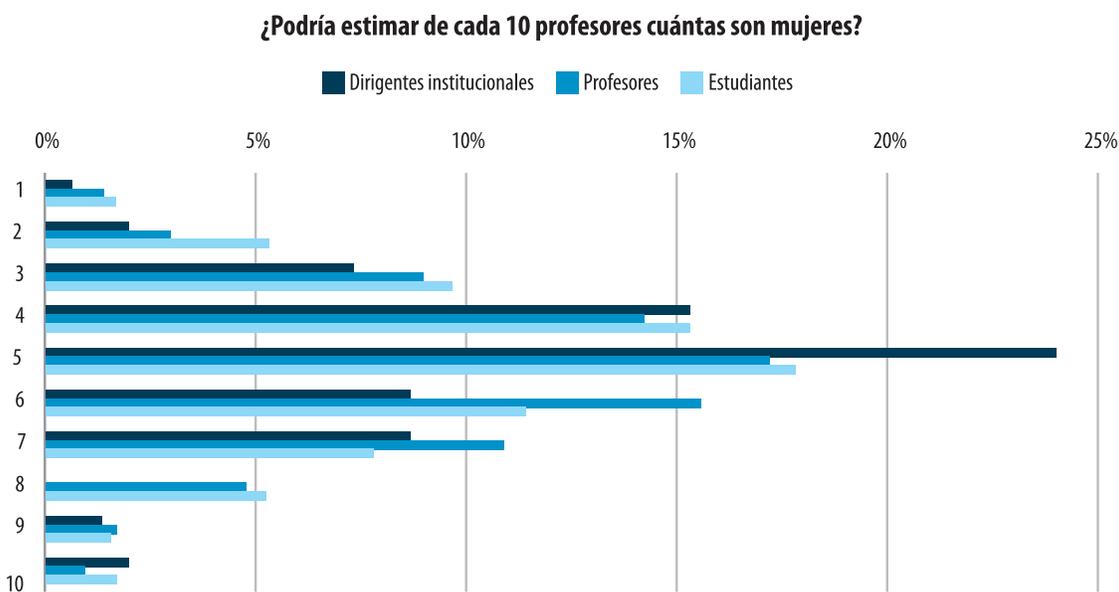
La atención para estudiantes “no tradicionales” va en aumento ya que las instituciones han desarrollado políticas para hacer frente a las necesidades de: estudiantes con capacidades especiales, estudiantes con desventajas socioeconómicas y estudiantes de tiempo parcial (que además pueden ser de mayor edad). Quizás uno de los retos mayores para atender a estudiantes con estas características es que las instituciones generen las facilidades de infraestructura y programas que permitan su incorporación a la formación profesional.

Las minorías étnicas y los inmigrantes han recibido poca atención, en parte debido a que la recolección de datos para documentar la diversidad del corpus estudiantil es un reto porque en algunos países no se permite dicha recolección y uso de los datos. (EUA, 2010).

“Se reconocen adelantos notables en cuanto a la participación femenina en el total de las matrículas, en todas las carreras, aunque no suceda lo mismo en cuanto a la igualdad de género en lo que concierne al acceso a los mejores puestos en el mundo profesional y laboral, incluyendo los cargos universitarios más altos. Se ha incrementado un poco, pero no lo suficiente, la matrícula de jóvenes de origen indígena, y los sistemas de becas han permitido un mayor acceso de los sectores más pobres a la educación superior, pero el esfuerzo en este sentido sigue siendo insuficiente y está aún lejos de responder a las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (CMES) en cuanto a la promoción de la equidad en el acceso”. (Tünnermann Bernheim, 2008)

En las respuestas de la encuesta⁴⁹ se observa una equidad de género, mencionada en mayor medida por profesores y estudiantes que por los dirigentes, aunque en el conjunto de los tres grupos, 45% menciona proporciones entre 4 y 6 mujeres de cada 10 profesores. Sin embargo, entre 10% y 17% indican proporciones menores de mujeres.

Gráfica 11. Estimación del número de mujeres por cada diez profesores.⁵⁰



⁴⁹ Cfr. Q1, Sección 12: Género e inclusión, pregunta 64, Anexo C, pp. 216 - 217; Q2, Sección 10: Género e inclusión, pregunta 41, Anexo D, pp. 130 - 131; Q3, Sección 8: Género e inclusión, pregunta 50, pp. 136 - 137.

⁵⁰ Q1, Sección 12: Género e inclusión, pregunta 65, Anexo C, pp. 218 - 219; Q2, Sección 10: Género e inclusión, pregunta 42, Anexo D, pp. 132 - 133; Q3, Sección 8: Género e inclusión, pregunta 50, Anexo E, pp. 136 - 137.



En las preguntas⁵¹ sobre si *las estudiantes mujeres tienen las mismas oportunidades que los hombres*, hay un acuerdo de más de 80% en dirigentes institucionales, profesores y estudiantes.

Es interesante la diferencia de opinión entre las subregiones en el tema de si *las mujeres tienen un mejor desempeño académico*. En general, 41% de los dirigentes está de acuerdo, aunque existe 54% de acuerdo en la Comunidad Andina (sobre todo Colombia), 50% en Centroamérica, 36% en México y 29% en Mercosur.

a. Centroamérica

Algunas estadísticas sugieren que conforme las universidades públicas de Centroamérica, en un afán de mejoramiento de su calidad, han aumentado sus estándares y exigencias en los procesos de admisión de estudiantes, las oportunidades de ingreso a la universidad pública se han visto disminuidas para importantes sectores de jóvenes provenientes de sectores socialmente desfavorecidos. Esto se debe al percibido deterioro de la calidad de la educación pública primaria y secundaria en zonas rurales y urbano-marginales de muchos países de la región.

En consecuencia, en los últimos años, entre las universidades públicas centroamericanas ha habido un interesante debate e intercambio de experiencias sobre distintas estrategias para equilibrar la calidad y la excelencia con la equidad en los procesos de admisión de estudiantes.

b. Comunidad Andina

El comportamiento de la Comunidad Andina en torno a la igualdad de oportunidades para mejores estudiantes, estudiantes de escasos recursos o pertenecientes a etnias, y las oportunidades que ofrece a estudiantes mujeres, es similar a las demás regiones.

En relación con equidad, un primer aspecto clave a considerar es la ampliación de oportunidades de ingreso a la educación superior. En Colombia, la información del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, (SNIES, 2013) indica que, en los últimos ocho años, la cobertura pasó de 27 a 42%, que la tasa de absorción aparente de bachilleres es alta (83%) y que la proporción de estudiantes en educación superior es mayoritariamente femenina (por ejemplo, en el año 2012 fue 52%). Las instituciones también han venido implementando políticas compensatorias para favorecer la incorporación de estudiantes que pertenecen a etnias, como comunidades indígenas o afrocolombianas, y a mejores bachilleres; políticas que han demostrado su eficiencia social, académica e institucional (Rivera y Granobles, 2012). Este proceso de masificación determina una mayor diversidad académica de quienes acceden al sistema y coloca en riesgo la calidad de la oferta de educación superior. El análisis es bastante consistente con la observación hecha en torno a la importancia relativa que le otorga la Comunidad Andina a la calidad como factor que ha preocupado a las instituciones en los últimos años y a la necesidad de alcanzar una más fuerte relación entre la docencia y la investigación, así como mayor desarrollo de recursos humanos en la perspectiva de transformar la calidad de la Educación Superior.

c. Mercosur

Mercosur presenta índices de igualdad de oportunidades muy cercanos al promedio del total de la encuesta, tanto en términos de género (estudiantes mujeres) e inclusión (estudiantes de bajos recursos y minorías étnicas o indígenas). Sin embargo, oportunidades de inclusión no es equivalente a que exista alto grado de inclusión. En 2010 en Uruguay, del primer quintil más bajo a la edad de 21 y 22 años, menos del 10% culminan la educación media superior, y del segundo quintil más bajo a la edad de 21 y 22 años, menos del 20% culminan igual nivel de



⁵¹ Cfr. Q1, Sección 12: Género e inclusión, pregunta 66, Anexo C, pp. 220 -223; Q2, Sección 10: Género e inclusión, pregunta 43, Anexo D, pp. 134 - 137; Q3, Sección 8: Género e inclusión, pregunta 51, Anexo E, pp. 138 -141.

formación (Instituto Nacional de Estadística, 2012). Existe entre las instituciones un acuerdo del 81% en cuanto a que las estudiantes mujeres tienen las mismas oportunidades que los hombres. En la subregión Mercosur solo un 29% considera que las mujeres tienen un mejor desempeño académico.

d. México

Durante la presente administración se trabajó intensamente para lograr una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, y personas con necesidades educativas especiales (SEP, 2012). Las cifras de la encuesta muestran una tendencia entre cuatro y cinco mujeres por cada diez profesores.

Entre las principales estrategias que se han llevado a cabo en los últimos años está la creación de universidades interculturales para promover la formación de profesionales comprometidos con el desarrollo económico, social y cultural, particularmente, de los pueblos indígenas del país y del mundo circundante; revalorar los conocimientos de los pueblos indígenas y propiciar un proceso de síntesis con los avances del conocimiento científico; fomentar la difusión de los valores propios de las comunidades, así como abrir espacios para promover la revitalización, desarrollo y consolidación de lenguas y culturas originarias (Subsecretaría de Educación Superior, SEP).

2.6. VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD

En la declaración de la UNESCO de 2009 se indica que:

“La pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen. Ello requiere normas éticas, imparcialidad política, capacidad crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo, fundando las orientaciones a largo plazo en objetivos y necesidades sociales, comprendidos el respeto de las culturas y la protección del medio ambiente.” (UNESCO, 2009).

El tema de la vinculación con la sociedad ha tenido diversas interpretaciones y se encuentran ejemplos que van desde las prácticas de extensión y servicio social a sectores poco favorecidos, consultas con sectores específicos para la actualización de planes y programas de estudio, hasta la participación de organizaciones sociales y la iniciativa privada en las ofertas de formación. Aunque todas estas estrategias están presentes en la región, su práctica tiene diferencias muy amplias entre países e instituciones.

Otro espacio de vinculación es el que existe entre los sectores productivos, sociales y gubernamentales con las unidades de investigación en las universidades, pero en Latinoamérica son escasos y débiles estos vínculos. Para ampliarlos y orientarlos más directamente al crecimiento, se requiere de un sistema nacional de innovación “[con un] marco institucional [que] incluye una gran variedad de alianzas posibles entre agencias gubernamentales, empresas e instituciones académicas que crean un “ambiente de innovación”.” (Yusuf, 2007, citado en Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009).

La falta de investigación en empresas y organizaciones sociales dificulta en muchas ocasiones la integración de grupos de investigación para la resolución de problemas en conjunto con las universidades, “...salvo algunos esfuerzos políticos en Argentina, Brasil, Chile, México y Venezuela —no necesariamente coordinados con políticas industriales o sectoriales— hay muy pocas acciones gubernamentales, deliberadas y significativas para vincular las agendas de investigación y de educación superior de las universidades públicas o privadas con las necesidades de innovación de las empresas locales.” (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009).

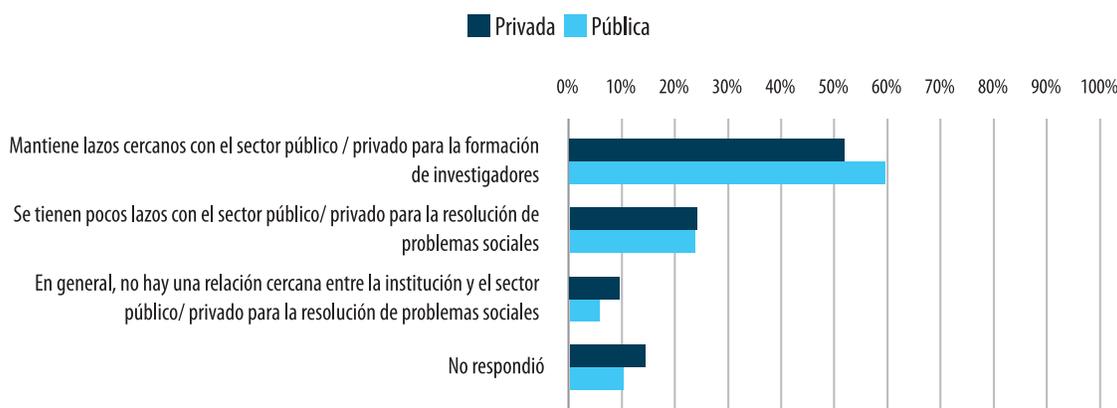
En las respuestas a la encuesta sobre las estrategias de vinculación con la sociedad, se observan diferencias importantes entre subregiones.



En la pregunta sobre el nivel de *colaboración entre su institución y las organizaciones públicas y privadas para la investigación y la innovación*⁵², 55% de los dirigentes y 49.9% de los estudiantes responden que la *colaboración existe para la formación de investigadores en la resolución de problemas*. Destaca que 60% de las instituciones públicas colaboran con los sectores público y privado, en contraste con el 52% de las privadas. Comparando las subregiones, los porcentajes mayores son 71% en Mercosur y 67% en la Comunidad Andina, mientras que Centroamérica y México tienen porcentajes menores, 48% y 45%, respectivamente.

Gráfica 12. Nivel de colaboración entre las instituciones y las organizaciones públicas y privadas para la investigación y la innovación, por régimen de las instituciones.

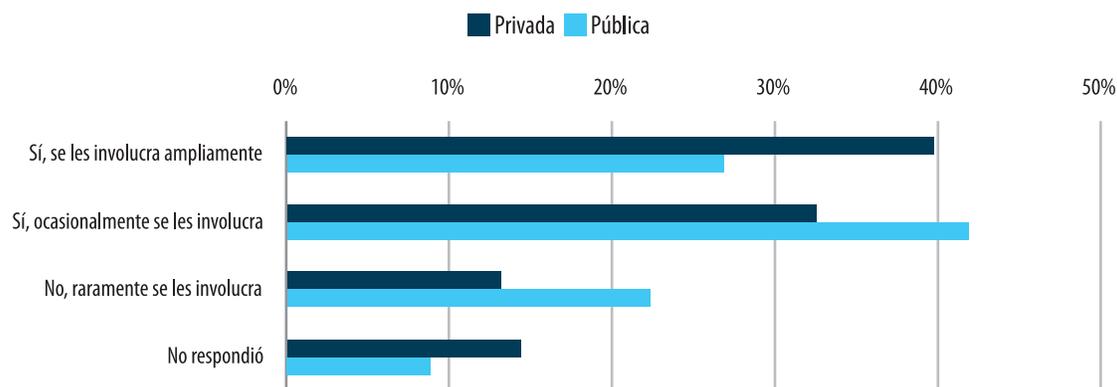
¿Cuál afirmación describe mejor el nivel de colaboración entre su institución y las organizaciones públicas y privadas para la investigación y la innovación?



Una estrategia que se utiliza poco es la *involucración de asociaciones profesionales* ya que, de forma amplia, la mencionan los dirigentes institucionales⁵³ en 34% y los profesores en 29%. Este tipo de colaboración es mayor en las instituciones privadas (40%) que en las instituciones públicas (27%). En cuanto a subregiones, la Comunidad Andina tiene 54% en dirigentes, Centroamérica 36%, México 34% y en menor medida Mercosur con 17%.

Gráfica 13. Involucración de las asociaciones de profesionales y empleadores para el diseño y reestructuración de los programas de estudio, por régimen de las instituciones.

¿En su institución se involucra a las asociaciones de profesionales y empleadores para el diseño y reestructuración de los programas de estudio de las carreras en las facultades y departamentos?



⁵² Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 28, Anexo C, pp. 103 - 104; Q3, Sección 3: Vinculación con la sociedad, pregunta 13, Anexo E, pp. 44 y 45.

⁵³ Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 29, Anexo C, pp. 105 - 106.

En la pregunta sobre “¿qué hacen los estudiantes después de terminar sus estudios profesionales?”⁵⁴, 55% de los dirigentes indica que *ingresan al mercado laboral y solo una minoría continúa con estudios de maestría* y 24% afirma que *algunos ingresan al mercado laboral y algunos continúan con estudios de posgrado*.

El 43% de los dirigentes están de acuerdo⁵⁵ en que la *mayoría de los estudiantes de licenciatura encuentra trabajo dentro de los primeros seis meses*, pero 34% de ellos también indican que *el trabajo no siempre es correspondiente a las cualificaciones requeridas y niveles de pago*. Los profesores tienen opiniones similares, 37% afirma que los estudiantes de licenciatura encuentran trabajo dentro de los primeros seis meses y el mismo porcentaje dice que, a pesar de que encuentran trabajo dentro de los primeros seis meses, *no siempre es correspondiente a las cualificaciones requeridas y niveles de pago*.

Los dirigentes señalan en 7% que los *estudiantes de licenciatura tienen problemas para encontrar trabajo en los primeros seis meses*. Esta problemática en las subregiones es menor en Mercosur y mayor en Centroamérica.

La opinión de los profesores y dirigentes institucionales⁵⁶ sobre las tres razones principales por las que los estudiantes tienen problemas para ingresar al mercado laboral está, en primer lugar, en que *el mercado de trabajo es difícil para los graduados universitarios*; en segundo lugar, en la *importancia de las conexiones personales y familiares*; y en tercer lugar, en la *actitud personal y habilidades de los estudiantes*. Aunque los profesores las seleccionan en mayores porcentajes.

En el análisis por subregiones se encuentran diferencias respecto a que *el mercado de trabajo generalmente es difícil para los graduados universitarios*, se observa un porcentaje de 46% en la Comunidad Andina y un 29% en Mercosur.

La opinión general de los dirigentes sobre el hecho de que *las conexiones personales y familiares son tan importantes como las cualificaciones para obtener un trabajo*, es de 26%, pero en el análisis subregional, Centroamérica alcanza el 39%.

Sin embargo, solo 37% de las instituciones reportan dar seguimiento a los graduados recientes del nivel de licenciatura.

El seguimiento de egresados es una estrategia para obtener información sobre la calidad de la formación y las tendencias sociales del empleo y trabajo. Sin embargo, solo 37% de las instituciones reportan⁵⁷ dar *seguimiento a los graduados recientes del nivel de licenciatura*. Las diferencias subregionales en este punto son: 50% en la Comunidad Andina y 43% en México, mientras que es de 31% en el Mercosur y 29% en Centroamérica.

Resulta notable que, en los siguientes ciclos, solo 18% de las instituciones declara dar seguimiento al egresado de maestría y 9% a egresados de doctorado, aunque en este último ciclo 17% de los dirigentes de las instituciones de Mercosur dan seguimiento.

Es interesante que solo un tercio de los dirigentes afirman⁵⁸ que los empleadores *disponen de lo necesario para valorar las cualificaciones obtenidas en el extranjero y reconocerlos para propósitos de empleo*. No obstante, 53% afirma que las instituciones de educación superior no participan en el proceso de reconocimiento de las cualificaciones obtenidas en el extranjero para el empleo. A nivel regional, el porcentaje en este tema es de 83% en la Comunidad Andina y en Centroamérica de 36%.

⁵⁴ Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 30, Anexo C, pp. 107 - 108.

⁵⁵ Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 31, Anexo C, pp. 109 - 112.

⁵⁶ Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 32, Anexo C, pp. 113 - 114; Q2, Sección 5: Vinculación con la sociedad, pregunta 16, Anexo D, pp. 49 - 50; Q3, Sección 4: Mercado Laboral, pregunta 20, Anexo E, pp. 72 - 76.

⁵⁷ Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 33, Anexo C, pp. 115 - 118.

⁵⁸ Cfr. Q1, Sección 7: Vinculación con la sociedad, pregunta 34b, Anexo C, pp. 121 - 122.



a. Centroamérica

Resulta interesante que Centroamérica (junto con México) es la subregión donde las universidades respondieron en menor porcentaje que *mantienen lazos cercanos con el sector público/privado para la formación de investigadores en la resolución de problemas sociales*. En el caso de Centroamérica podría interpretarse que esto se relaciona con la escasa confianza mutua entre el sector universitario y el sector empresarial/ gubernamental que dejó la historia de conflicto armado interno en la mayoría de países centroamericanos.

b. Comunidad Andina

La Comunidad Andina considera, en una destacada proporción (67%), que las IES *mantienen lazos con el sector público/privado para la formación de investigadores en la resolución de problemas sociales*, y considera que *las IES involucran ampliamente a las asociaciones de profesionales y empleadores para el diseño y reestructuración de los planes de estudio* en 54%, en comparación con Centroamérica 36%, México 34% y Mercosur 17%. Esta tendencia no sorprende si se considera que para obtener el Registro Calificado, obligatorio para operar un programa en Colombia, la institución debe presentar información que permita verificar la manera en que los programas académicos esperan impactar en la sociedad y el desarrollo de una estrategia de seguimiento a egresados, que permita conocer y valorar su desempeño y el impacto social del programa (Decreto 1295 de 2010).

c. Mercosur

La subregión Mercosur se manifiesta claramente en referencia al nivel de colaboración entre su institución y organizaciones públicas y privadas para la investigación planteando un fuerte lazo con ambos sectores mencionados, en lo relacionado con la formación de investigadores para la resolución de problemáticas sociales.

Asimismo, tanto las instituciones como los profesores reflejan que de algún modo, sea habitualmente u ocasionalmente, se vinculan con las asociaciones de profesionales y empleadores a la hora de diseñar y reestructurar los programas de estudio de las carreras en las facultades y departamentos.

Tanto las instituciones como los profesores señalan que los problemas más comunes a la hora de ingresar al mercado laboral es, en primer lugar el mercado de trabajo como un espacio dificultoso para los graduados universitarios: posiblemente por la formación academicista de nuestras instituciones, alejadas del mundo del trabajo como un espacio de formación.

d. México

La vinculación con la sociedad es un tema que se ha enfatizado en los últimos años y la respuesta de las instituciones refleja que se están dando pasos en esa línea, pero aún se tiene un amplio espacio de crecimiento, pues no es habitual involucrar a otros actores en los procesos educativos y de investigación. En la pregunta sobre si se *mantienen lazos cercanos con el sector público o privado para la formación de investigadores en la resolución de problemas sociales*, la respuesta alcanza un 45%, y en la que se refiere a si se les *involucra ampliamente en el diseño y reestructuración de programas de estudio* se tiene un 34%, aunque 25% dice que se hace ocasionalmente.



En México, en relación al mercado laboral, 38% de los dirigentes dice que los *egresados de licenciatura encuentran trabajo en los primeros seis meses*, y 34% afirma que lo consiguen, pero no siempre en correspondencia con su formación. Los que tienen menores tasas de empleabilidad son los egresados del doctorado, el 19% indica que encuentran trabajo en los primeros seis meses. Sin embargo, falta hacer estudios en este tema, ya que el seguimiento de egresados es muy bajo, 42% lo indica para los de licenciatura, mientras que 21% y 8% lo hacen para maestría y doctorado, respectivamente.

Las principales razones por las que los egresados tienen dificultades para ingresar al mercado laboral en México se las atribuyen a causas externas, como que *el mercado de trabajo es difícil para los graduados universitarios* (42%), y que *las conexiones personales y familiares son tan importantes como las cualificaciones para conseguir trabajo* (23%).



TRESAL TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

3

INTERNACIONALIZACIÓN Y MOVILIDAD

3.1. INTERNACIONALIZACIÓN

La internacionalización se ha convertido en una actividad preponderante en todo el mundo académico. Las IES cuentan con oficinas específicas para tratar asuntos internacionales, como la creación de redes y la cooperación. A pesar de ello, la internacionalización ha sido un proceso que ha llevado a las instituciones de educación superior a considerarla como una prioridad en sus estrategias integrales y no solo de dichas oficinas o entidades. “Se busca ir más allá de las estructuras tradicionales de cooperación internacional mantenidas, casi exclusivamente a través de acuerdos bilaterales administrados por las oficinas de intercambio académico de casi todas las universidades de la región” (Gazzola y Didriksson, 2008). En los últimos años ha habido un intento de que estos programas tengan un reconocimiento de calidad, lo cual es vital para lograr la cooperación regional.

Se aprecia un enfoque integral en cuanto a la internacionalización, en donde la movilidad ha dejado de ser la característica más representativa. Ahora más instituciones están desarrollando este enfoque que responsabiliza a toda la institución y no solo a la oficina internacional que administra los programas de movilidad de forma aislada (EUA, 2010).

No obstante, en la mayoría de los casos, no existe ninguna estrategia global destinada a asociar la internacionalización de las actividades de las IES y el desarrollo de la región, con el fin de promover la diversidad y la cultura a nivel regional, lo que suscitaría el interés de las personas y de las empresas para atraerlas. “Ninguna medida voluntarista ha sido tomada para acercar a los estudiantes extranjeros y al cuerpo docente a la región y a sus actividades profesionales, se observa en fin que ni las redes internacionales de las IES, ni las competencias de sus antiguos alumnos han sido explotadas” (OCDE, 2007).

Se está iniciando una nueva etapa de proyección e internacionalización de la educación superior en los países de América Latina y el Caribe, y esto se relaciona con la importancia de continuar promoviendo iniciativas que contribuyan a la movilidad académica, a los procesos de integración, y a una capacitación académica conjunta, así como a fomentar la cooperación interinstitucional horizontal como elemento para el diseño de políticas que buscan explícitamente la internacionalización de sus programas. A ello se debe el auge creciente de los convenios para intercambio académico, para desarrollar programas conjuntos o de doble titulación.

Mientras que la movilidad y el intercambio académico han sido las características fundamentales de la educación superior, solo durante los últimos quince años se han convertido, para algunos, en un producto o servicio capaz de ser intercambiado comercialmente. La internacionalización de la educación superior sigue siendo comprehensiva, mientras que conceptos como “educación superior transfronteriza” y “comercio en educación” se están desarrollando rápidamente. Estos últimos servicios son de carácter transfronterizo y tienen una dimensión comercial destinados a lucrar con la educación superior. En América Latina los procesos de internacionalización de la educación superior deben preservarse mediante una regulación adecuada y evitar su desplazamiento o sustitución por parte de la internacionalización con fines de lucro. Esto implica el establecimiento de regulación de común acuerdo entre diferentes países de la región (López Segre, Brock, y Sobrinho, 2009). Sin embargo,

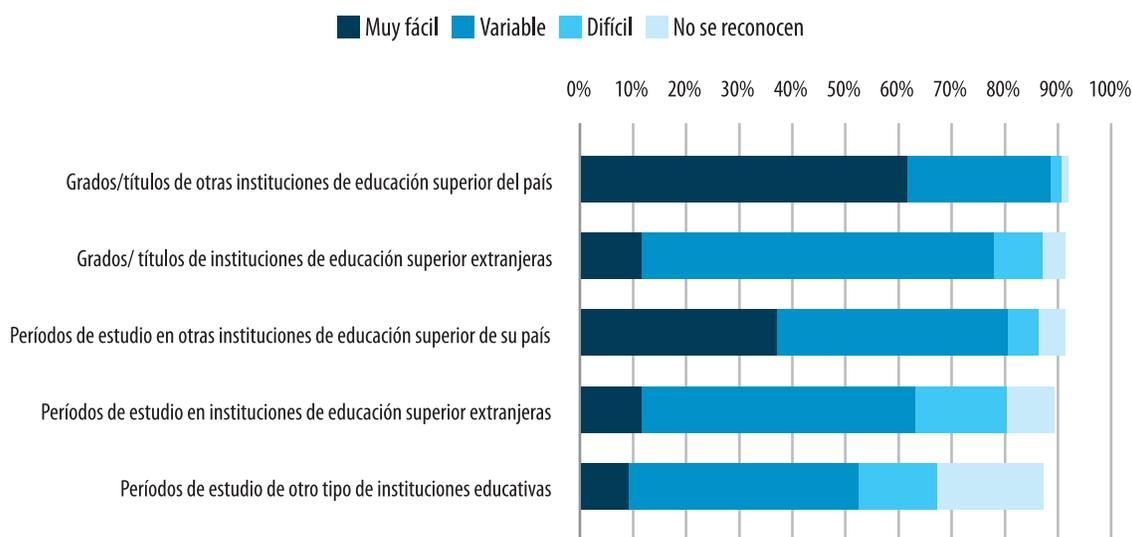


quedan temas por resolver en cuanto a: la confianza recíproca necesaria para estos acuerdos, las barreras burocráticas para la convalidación de títulos y el otorgamiento de visas, entre otros (Gazzola y Didriksson, 2008).

La estrategia de internacionalización tiene varios años de estar presente en las instituciones de educación superior de la región. Las razones principales que indican los dirigentes⁵⁹ para llevar a cabo esta estrategia en su institución de entre las cinco opciones que les planteó la encuesta, son: en primer lugar, *desarrollar nuestras actividades académicas (por ejemplo, colaboración para la investigación, colaboración/ intercambio docente, desarrollo curricular, entre otros)*; y en un muy lejano segundo lugar, para *mejorar y mantener una perspectiva internacional general de la institución (fomentar la sensibilidad internacional “en casa”)* con 11%, y para *reforzar la reputación y visibilidad mundial de su institución*, con 10%. En el caso de Mercosur comparten esta última opción 20% de los dirigentes.

Gráfica 14. Razones más importantes para la internacionalización de las instituciones.⁶⁰

Para quien desea ingresar a su institución, ¿qué tan fácil es que se reconozcan los siguientes tipos de estudios?



Con relación a los programas conjuntos, solo 29% de los dirigentes declara que en su institución existe una oferta de programas conjuntos a nivel maestría con instituciones de otros países.⁶¹ Destaca Centroamérica con 41%, seguido por Comunidad Andina con 37%, Mercosur 34% y México con solo 11%. El 37% de los dirigentes de las instituciones responde que *todavía no los ofrecen, pero en algunos departamentos se están planeando programas conjuntos*. En este caso destaca Mercosur con 49%, seguida de Comunidad Andina y México, con 37% y 36%, respectivamente, y con menor porcentaje Centroamérica con 29%.

La colaboración con instituciones dentro del país es más intensa⁶², 45% de los dirigentes afirman que en su institución se ofrecen programas conjuntos con otras instituciones en su país. Destacan Comunidad Andina y Mercosur con 54% y 51%, seguidos por Centroamérica (43%) y México (38%). Resulta interesante que 26% de los dirigentes *no consideran que sea necesario contar con programas conjuntos*, particularmente en Centroamérica (32%) y México (30%).

⁵⁹ Cfr. Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 58, Anexo C, pp. 198 - 200.

⁶⁰ Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 58, Anexo C, p. 200.

⁶¹ Cfr. Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 61, Anexo C, pp. 205 - 206.

⁶² Cfr. Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 62, Anexo C, pp. 207 - 208.

Las nuevas estrategias en muchas ocasiones requieren de la actualización de las normas y reglamentos institucionales. En este tema 39% de los dirigentes⁶³ consideran que en su institución la *actualización de la normatividad* es “Suficiente”, pero 25% piensa que es “Insuficiente” y 7% que “No corresponde a las nuevas formas”. En Mercosur 43% reconoce “Insuficiente” la *actualización de la normatividad*, 33% en la Comunidad Andina, 20% en Centroamérica y 11% en México.

Las preferencias para la cooperación internacional son, en primer lugar, con Estados Unidos y Canadá, en segundo lugar con Europa y en tercero con las regiones de América Latina. Destaca que para la Comunidad Andina la prioridad es con Europa y en segundo lugar con Mercosur. De igual forma que para Mercosur la prioridad es su propia región y después Europa y la Región Andina.

El 43% de las instituciones encuestadas considera que su organización de facultades y departamentos es “Suficientemente adecuada” para la gestión de proyectos internacionales⁶⁴, pero la respuesta por regiones es variable: un 25% de las instituciones encuestadas en Centroamérica opina que esa organización es “Muy adecuada” y otro 32% que es “Suficientemente adecuada”; en el caso de la Comunidad Andina y el Mercosur, aunque el porcentaje de instituciones que la consideran “Muy adecuada” es mucho menor (13% y 6% respectivamente), los porcentajes que la consideran “Suficiente” son muy altos: 54% y 60%. Finalmente, entre 14% y 19% de las instituciones dicen que la *gestión de proyectos internacionales no se lleva a cabo al nivel de facultades*.

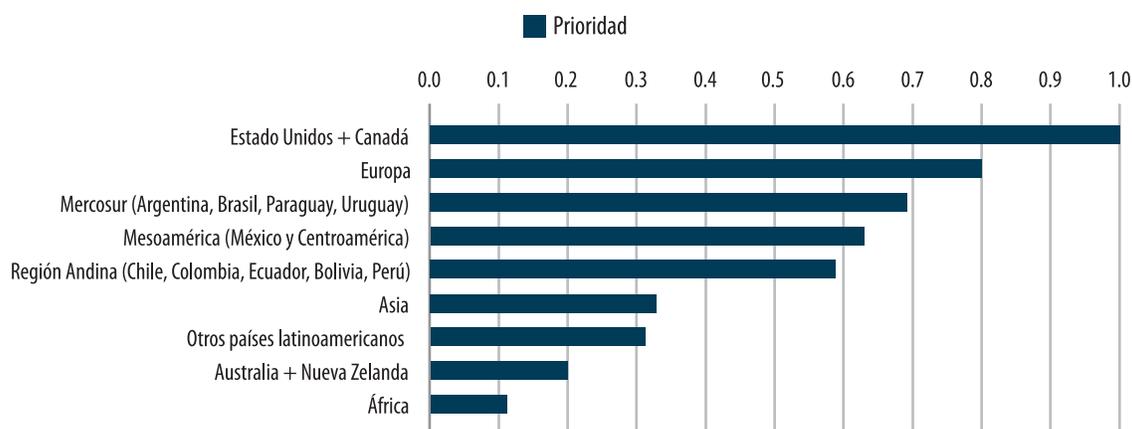
La mitad de los dirigentes institucionales respondió que cuentan con una normatividad “Muy actualizada” (11%) o “Suficiente” (39%) para *las nuevas modalidades de estudio y para la movilidad*.

Las preferencias para la cooperación internacional son, en primer lugar, con Estados Unidos y Canadá, en segundo lugar con Europa y en tercero con las regiones de América Latina. Destaca que para la Comunidad Andina la prioridad es con Europa y en segundo lugar con Mercosur. De igual forma que para Mercosur la prioridad es su propia región y después Europa y la Región Andina.⁶⁵



Gráfica 15. Índice de preferencia para la cooperación internacional con base en el valor más alto.⁶⁶

**¿Cuáles son las prioridades que tiene su institución para la cooperación internacional?
(1.0 valor más alto)**



⁶³ Cfr. Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 60, Anexo C, pp. 203 - 204.

⁶⁴ Cfr. Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 59, Anexo C, pp. 201 - 202.

⁶⁵ Cfr. Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 63, Anexo C, pp. 209 - 216.

⁶⁶ Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 63, Anexo C, p. 216.

Las diferencias por región son importantes ya que cambian las prioridades con respecto a la respuesta global, especialmente en las preferencias de la Comunidad Andina y Mercosur.

Tabla 6. Prioridades para la cooperación internacional, comparación subregional.⁶⁷

¿Cuáles son las prioridades que tiene su institución para la cooperación internacional?				
	Centroamérica	Comunidad Andina	Mercosur	México
Importancia 1	Estados Unidos + Canadá	Europa	Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)	Estados Unidos + Canadá
Importancia 2	Mesoamérica (México y Centroamérica)	Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)	Europa	Europa
Importancia 3	Europa	Estados Unidos + Canadá	Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)	Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)
Importancia 4	Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)	Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)	Estados Unidos + Canadá	Mesoamérica (México y Centroamérica)
Importancia 5	Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)	Mesoamérica (México y Centroamérica)	Mesoamérica (México y Centroamérica)	Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)

66



a. Centroamérica

La mayoría de instituciones centroamericanas respondieron que o ya tienen, o están planeando la apertura de programas de estudios conjuntos con otras instituciones de países extranjeros, principalmente en el nivel de posgrado. Las prioridades que tienen las instituciones centroamericanas para la cooperación internacional son Estados Unidos y Canadá (82%), y Mesoamérica (75%), a diferencia de la Comunidad Andina y Mercosur que tienen como mayor prioridad la cooperación con Europa.

Resulta interesante observar que la mayoría de las universidades centroamericanas consideran que para impulsar su internacionalización *no necesitan hacer cambios ni en su organización ni en su normativa*.

b. Comunidad Andina

En general, la percepción entre regiones sobre la internacionalización es bastante similar, salvo que la Comunidad Andina y Mercosur priorizan la cooperación con Europa mientras Centroamérica y México prefieren la cooperación con Estados Unidos y Canadá.

Sobre las razones más importantes para que una institución esté interesada en la internacionalización, se destacan: *el desarrollo de actividades académicas y el mejoramiento de una perspectiva internacional de la institución*. También se destaca en la Comunidad Académica *el ofrecimiento de programas conjuntos con instituciones similares*.

⁶⁷ Q1, Sección 11: Internacionalización, pregunta 63, Anexo C, p. 215.

c. Mercosur

El principal interés de internacionalizarse que muestran las instituciones de Mercosur (próxima a 100%) es *desarrollar nuestras actividades académicas (colaboración para la investigación, colaboración/ intercambio docente, desarrollo curricular, entre otros)*. En menor medida, con un 56% para *mejorar y mantener una perspectiva internacional general de la institución*. La gestión de la internacionalización, desde las facultades y departamentos tiene nivel de suficiencia mayor en nuestra subregión y un relativo alto número de instituciones percibe como “Insuficiente” la actualización de la normatividad frente a las estrategias de internacionalización (43%). En Mercosur entre un tercio y un quinto de las instituciones desarrollan actualmente programas conjuntos tanto a nivel de maestría, doctorado y licenciatura/ profesional, y casi un 50% planea desarrollarlos. Sin embargo un 17% de las instituciones de Mercosur “No consideran que sea necesario contar con programas conjuntos”.

Cabe resaltar que frente a las “Preferencias para la cooperación internacional” Mercosur fija como prioridad en primer lugar su propia subregión y después Europa y la Región Andina.

d. México

Las instituciones mexicanas, al igual que en las otras regiones, consideran que la principal razón para la internacionalización es el espacio académico de colaboración y cooperación en todas las funciones de la educación superior, al lado de mantener una perspectiva internacional general de la institución. Pese a ello, pocas instituciones reportan que cuentan con ejemplos de programas conjuntos, alrededor de 10% en licenciatura y maestría, y 15% en doctorado, siendo los porcentajes más bajos en comparación con las otras subregiones.

3.2. MOVILIDAD

En años recientes se ha tendido a buscar una movilidad global y no solo una movilidad regional. Existen muchos programas en todos los sentidos y en la mayoría de las IES para apoyar los esfuerzos de movilidad. El énfasis ha cambiado de ofrecer opciones de movilidad estudiantil a incluir movilidad de académicos. Las formas y propósitos de movilidad varían, entre la movilidad de corta plazo (‘movilidad de créditos’) y la movilidad para seguir un programa completo (‘movilidad de larga duración o movilidad de grado’). En el futuro (2020) se busca tener una mejor movilidad y alcanzar la cifra mínima de 20% en la Unión Europea, lo que requiere un mejoramiento de recolección de datos sobre movilidad -hasta ahora los datos son incompletos e incluyen solamente movilidad de programas registrado por UNESCO y movilidad dentro de programas como Erasmus- (Colucci, Davies, Jonna, y Michael, 2012). La movilidad de corto plazo ha permanecido estable, mientras que la movilidad de grado completo se ha incrementado (López Segrera, Brock, y Sobrinho, 2009).

Los candidatos de varios países prefieren a las universidades estadounidenses y europeas sobre las de sus propios países para realizar estudios de maestría y doctorado. En 2010, el principal destino de los estudiantes argentinos que van al extranjero es en 35.7% a España y el 15.5% a Estados Unidos. En el caso de Brasil 24.4% va a Estados Unidos y 15.1% va a Portugal (OECD, 2013). Los países de América Latina y el Caribe no constituyen necesariamente destinos atractivos para los estudiantes internacionales. Esto se demuestra con el hecho de que ninguno de los países latinoamericanos aparece en las listas de destinos que más estudiantes extranjeros atraen. En 2010 el número de estudiantes extranjeros que vienen al país por cada estudiante nacional que estudia en el extranjero es, en Argentina 0.2, en Brasil 0.4 y en México 0.1, en comparación con países como Nueva Zelanda que recibe 11.9, Reino Unido 14.9 y Estados Unidos 11.4 (OECD, 2013).

A pesar de ello, el interés de América Latina y el Caribe como destino académico ha ido creciendo poco a poco debido a la expansión y al fortalecimiento de programas, a nuevas alternativas financieras, el avance en ciclos o materias que permiten el intercambio estudiantil y programas de la misma calidad que los de la institución de origen.

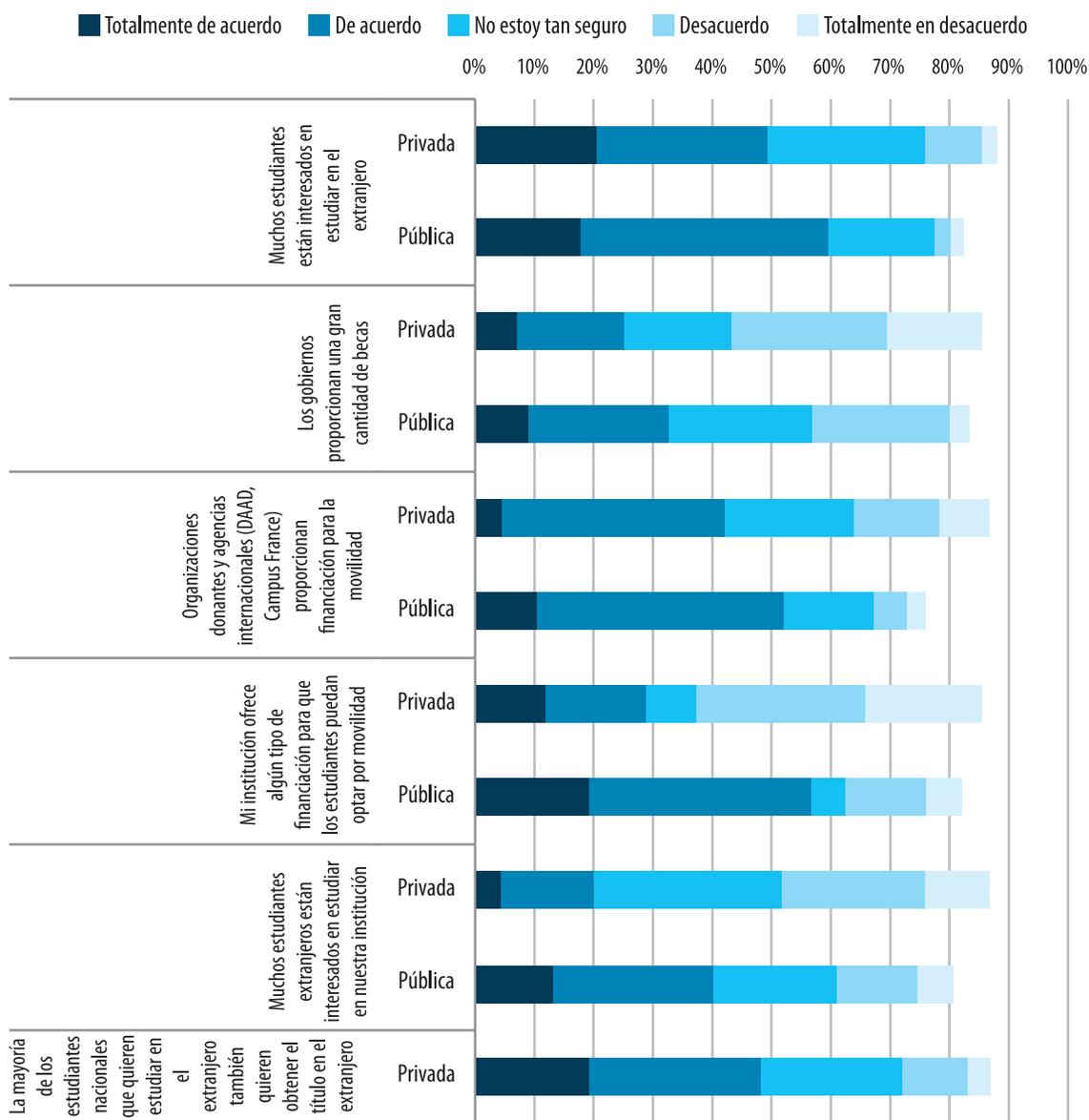


Un ejemplo de ello es Brasil que tiene un porcentaje de estudiantes extranjeros estudiando en su país de 0.2% del total inscrito y un índice de cambio de 341 en el porcentaje de estudiantes extranjeros de 2005 a 2011 (OECD, 2013).

El incremento de la movilidad académica internacional favorece a los estudiantes de países desarrollados y de ciertos países asiáticos, aunque se tiende a incrementar la “fuga de cerebros”. El éxodo de muchos de los mejores estudiantes de universidades públicas a universidades privadas va en aumento. Según datos de la UNESCO, la “fuga de cerebros”, es decir, la migración de académicos altamente calificados de América Latina a países desarrollados también va en aumento. La demanda de latinoamericanos para estudiar en Estados Unidos representa 10% de la matrícula total, incluida la licenciatura (Moreno Brid y Ruiz Nápoles, 2009; López Segre, Brock, y Sobrinho, 2009).

Gráfica 16. Situación de las instituciones en cuanto a movilidad.⁶⁸

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la situación en su institución? (1)

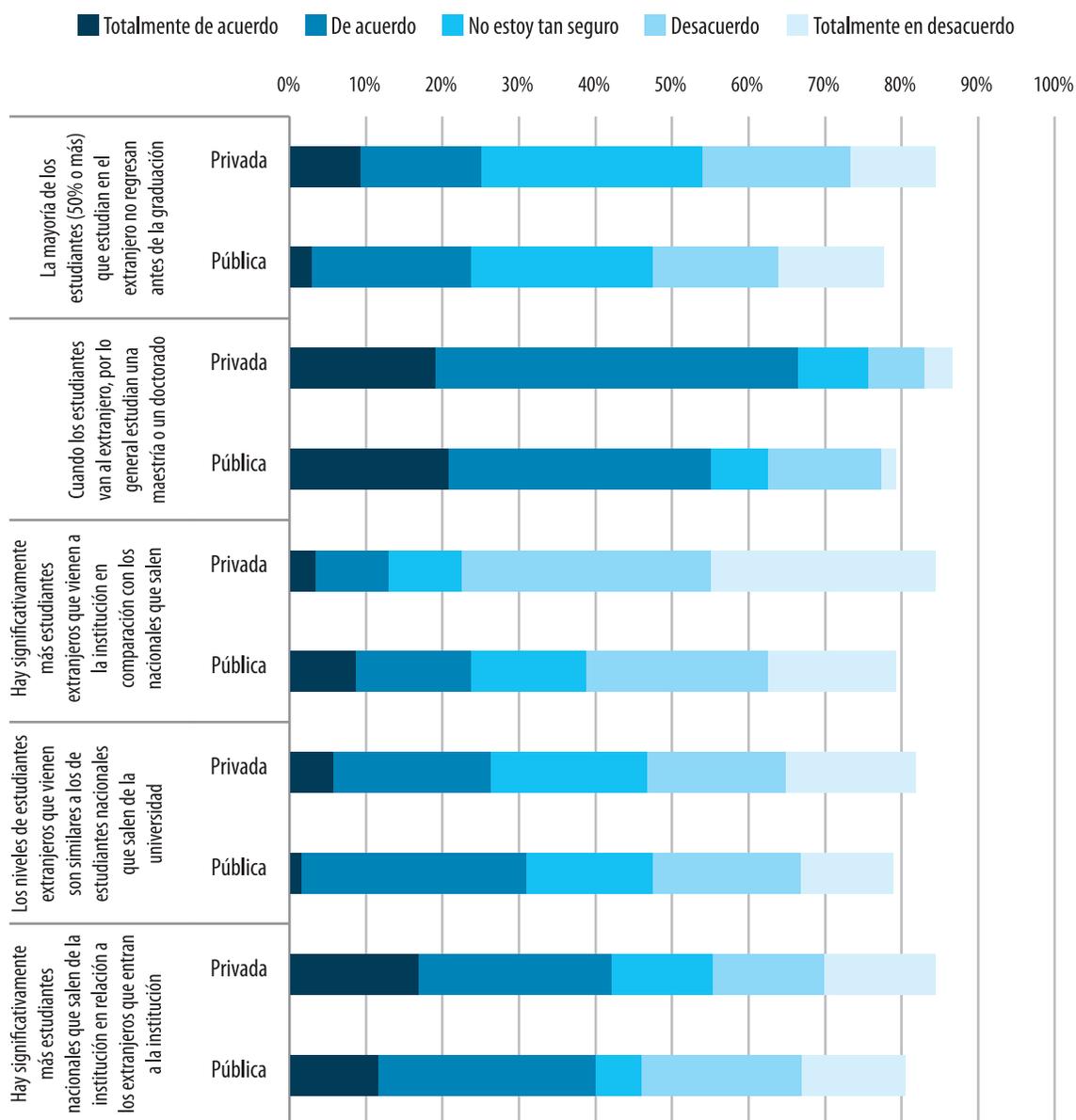


⁶⁸ Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 35, Anexo C, p. 125.

La opinión sobre movilidad se investigó a través de la importancia que las instituciones le otorgan al tema. El atractivo de las instituciones para los estudiantes extranjeros o de otras instituciones es un elemento del reconocimiento externo. De los dirigentes de instituciones públicas, 40% está “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en que *muchos estudiantes extranjeros están interesados en estudiar en su institución*, en contraste con 20% de los dirigentes de las instituciones privadas. A nivel subregional⁶⁹, en Mercosur 51% está “De acuerdo”, en contraste con 27% y 25% de la Comunidad Andina y Centroamérica, respectivamente, y 17% de México.

Se reconoce por parte de 36% de los dirigentes⁷⁰ un incremento en la movilidad en el primer ciclo, en el que sobresalen la Comunidad Andina con 58% y Mercosur con 54%. En el segundo ciclo, el porcentaje de respuestas es de 34% y también destacan la Comunidad Andina con 46% y Mercosur con 54%.

¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la situación en su institución? (2)



⁶⁹ Cfr. Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 35, Anexo C, pp. 123 - 128.

⁷⁰ Cfr. Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 36, Anexo C, pp. 129 - 132.



Los beneficios de la movilidad de estudiantes es considerado por los dirigentes con la misma importancia tanto para la formación académica y profesional (83%) como para sus habilidades personales y su personalidad (81%); mientras que en el caso de los profesores ven mayor beneficio para su formación académica y profesional (86%).

Los beneficios de la movilidad de estudiantes es considerado por los dirigentes⁷¹ con la misma importancia tanto para la formación académica y profesional (83%) como para sus habilidades personales y su personalidad (81%); mientras que en el caso de los profesores ven mayor beneficio para su formación académica y profesional (86%). En este punto se destacan la Comunidad Andina y Mercosur con 96% y 97%, respectivamente. En el caso de los estudiantes, 58% considera que la movilidad de corta duración es importante para su desarrollo académico y profesional, mientras que el 55% elige así la movilidad de larga duración.

En las subregiones, en Mercosur y Comunidad Andina, hay preferencia por Europa como destino, a diferencia de México y Centroamérica que prefieren en primer lugar Estados Unidos y Canadá.

Con relación a los destinos preferidos por los estudiantes⁷², tanto en el caso de movilidad de corta duración, como para segundo y tercer ciclo, los porcentajes mayores están en Estados Unidos y Canadá, y Europa. Cabe mencionar que para estudios de posgrado es ligeramente mayor la preferencia por Europa. En las subregiones, en Mercosur y Comunidad Andina, hay preferencia por Europa como destino, a diferencia de México y Centroamérica que prefieren en primer lugar Estados Unidos y Canadá.

El interés por Asia se observa en Centroamérica, tanto para corta duración (18%) como para posgrado (14%); y en México 6% para la movilidad de corta duración y 4% para el posgrado. En las respuestas de estudiantes⁷³ se observa interés por estudiar en otras regiones, 12% en Australia y Nueva Zelanda, 11% en Asia, en comparación con 18% en Estados Unidos y Canadá, y 17% en Europa.

La movilidad es vista por 49% de los dirigentes institucionales⁷⁴ como *fundamental para la internacionalización*. En la comparación entre subregiones destaca la Comunidad Andina con 62%, Mercosur con 57%, México con 45% y Centroamérica con 41%. También es considerada como un *factor para el éxito de los egresados en el mercado laboral* en 18%, especialmente para México, en 23%, y para Centroamérica y la Comunidad Andina en 21%, por debajo se encuentra Mercosur con solo 6%. El 14% de los dirigentes de esta subregión considera necesario *llevar a cabo la movilidad en el marco de programas estructurados específicamente para ello*.

A pesar de la importancia que se le da a la movilidad, 42% de los dirigentes esperan que aumente significativamente el ingreso de extranjeros hacia sus instituciones⁷⁵, con diferencias importantes en las subregiones, en la Comunidad Andina fue del 67%, Mercosur 51%, Centroamérica 36% y México 28%.

Es importante mencionar que 38% de los dirigentes piensan que *los estudiantes se organizan por su cuenta para obtener un grado/ título en el extranjero*, y 27% de ellos, que los servicios que tienen sus instituciones para ayudar a la movilidad solo *ofrece información sobre oportunidades de estudio en otras instituciones*, aunque solo 39% de los estudiantes reportan que reciben este servicio.⁷⁶

⁷¹ Cfr. Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 37a, Anexo C, pp. 133 - 136.

⁷² Cfr. Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 38, Anexo C, pp. 141 - 144.

⁷³ Cfr. Q3, Sección 5: Movilidad, pregunta 37, Anexo E, pp. 108 - 114.

⁷⁴ Cfr. Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 39, Anexo C, pp. 145 - 146.

⁷⁵ Cfr. Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 41, Anexo C, pp. 149 - 150.

⁷⁶ Q1, Sección 8: Movilidad, pregunta 40 y 42, Anexo C, pp. 147 - 148 y 151 - 152; Q3, Sección 5: Movilidad pregunta 27, Anexo E, pp. 87 - 88.



a. Centroamérica

La encuesta sugiere que el interés por estudiar en el extranjero es menor en los estudiantes de Centroamérica, en comparación con los estudiantes de las otras subregiones de América Latina. También indica que cuando los estudiantes centroamericanos van al extranjero, por lo general, estudian una maestría o un doctorado. Los principales destinos, de la mayoría de los estudiantes centroamericanos que participan en programas de movilidad de corta duración o que estudian algún posgrado en el extranjero, son Estados Unidos y Europa.

La mayoría de los encuestados centroamericanos indicó que hay significativamente más estudiantes nacionales que salen de su institución en relación con los extranjeros que entran, lo que sugiere que el número de estudiantes extranjeros que llegan a universidades en Centroamérica es pequeño. Además, de acuerdo con la encuesta, Centroamérica es la región en la que menos se ha percibido un incremento en la movilidad de estudiantes en los últimos cinco años.

Fueron los propios centroamericanos los que en menor porcentaje respondieron que la *movilidad de corta duración y estancias en el extranjero serán fundamentales para la internacionalización de sus instituciones en el futuro*. De igual manera, las instituciones centroamericanas son de las que en menor medida esperan que se modifique significativamente el grado de movilidad hacia su institución en el futuro (es decir, estudiantes extranjeros que vayan a su institución a obtener un grado/ título).

b. Comunidad Andina

En relación con las opciones de movilidad, la Comunidad Andina se destaca sobre las demás regiones en razón de que son más los estudiantes nacionales que salen que los extranjeros que entran a la institución. Probablemente Chile es el país que más se ha destacado en la región como receptor de estudiantes extranjeros, pero este hecho no es posible percibirlo en los resultados de la encuesta por la no participación del país en la encuesta. En el caso de Colombia, posiblemente son varios los factores que limitan que el país se convierta en país receptor importante de estudiantes extranjeros; no obstante, merecen destacarse la falta de programas específicos de las IES en apoyo a la movilidad, el valor relativo de los derechos académicos en las universidades de prestigio, y la ausencia de políticas públicas que posicionen al país como destino académico. Así mismo, existe una alta percepción sobre el hecho de que hay donantes y agencias que proporcionan financiación para estudiar en el extranjero. También hay una mayor percepción de los beneficios de la movilidad de estudiantes y profesores en el sentido de que contribuye a crear un ambiente muy cosmopolita, ayuda a construir posibilidades de cooperación internacional y mejora la calidad de la enseñanza y de la investigación. La Comunidad Andina es la que espera que en el futuro se modifique el grado de movilidad hacia su institución para obtener un título, consecuente con los servicios que se considera prestan para mejorar la movilidad.

Definitivamente, es en la Comunidad Andina donde se percibe un mayor interés por realizar estudios en el extranjero y el principal destino de la mayoría de los estudiantes es Europa, similar al Cono Sur y contrario a México y Centroamérica, que prefieren Estados Unidos y Canadá.

c. Mercosur

Muchos estudiantes están interesados en estudiar en el extranjero es el descriptor con más adhesiones “De acuerdo” en las Instituciones del Mercosur (57%), aunque la subregión Andina es la que cuenta con mayor porcentaje para el mismo con 70%. Le sigue en importancia *muchos estudiantes extranjeros están interesados en estudiar en nuestra Institución* y en este descriptor Mercosur tiene el más alto porcentaje (51%). *Organismos financiadores externos y financiación de la Institución para la movilidad* también son descriptores con acuerdo próximo al 50%. *Becas de los gobiernos* tiene más acuerdo que desacuerdo en la subregión, lo que se invierte en las subregiones Andina y Centroamericana.



Hay desacuerdo unánime en todas las subregiones a la afirmación de que *hay significativamente más estudiantes extranjeros que vienen a la institución en comparación con los nacionales que salen*. Pero para Mercosur y subregión Andina hay más acuerdo que desacuerdo a la afirmación: *los niveles de estudiantes extranjeros que vienen son similares a los de estudiantes nacionales que salen de la universidad*.

El atractivo de las instituciones para los estudiantes extranjeros o de otras instituciones es un elemento del reconocimiento externo. Las instituciones públicas reportan en 40% que están “Totalmente de acuerdo” y “De acuerdo” en que *muchos estudiantes extranjeros están interesados en estudiar en nuestra institución*, en contraste con 20% de las instituciones privadas. A nivel regional las instituciones del Mercosur reportan 51%, casi el doble en comparación con las otras regiones.

Las instituciones reportan un incremento en la movilidad en el primer ciclo en 36%, destacando 54% del Mercosur. En el segundo ciclo se reporta 34% y también destaca Mercosur con 54%.

Los beneficios de la movilidad de estudiantes la reportan igual *para la formación académica y profesional como para sus habilidades personales y su personalidad* en 83 y 81% respectivamente, mientras que para los profesores se reporta un beneficio mayor *para su formación académica y profesional* en 86% en comparación con 77% *para sus habilidades personales*. En la comparación subregional destaca la Comunidad Andina y Mercosur con 96% y 97% respectivamente en cuanto a beneficios *para la formación académica y profesional*, en comparación con 78% y 79% Centroamérica y México.

En la comparación por subregiones, se expresa una prioridad de Europa sobre Estados Unidos en las preferencias de movilidad de estudiantes desde el Mercosur.

72



Mientras que la movilidad es vista por los dirigentes institucionales como *fundamental para la internacionalización* en 49%, en el caso de Mercosur lo afirma el 57%, aunque solo 6% la considera como un *factor para el éxito de los egresados en el mercado laboral*.

De Mercosur se observa que, en 14% se considera necesario *llevar a cabo la movilidad en el marco de programas estructurados específicamente para ello*.

Es importante mencionar que en un porcentaje del 38% *los estudiantes se organizan por su cuenta para obtener un grado/título en el extranjero*.

d. México

La movilidad que se ha impulsado en los últimos años, a través de programas de becas de excelencia y promoviendo áreas específicas de formación, ha sido para estudios de posgrado en el extranjero. En la encuesta esto se refleja en la opinión de 55% de los dirigentes de instituciones mexicanas que responde que *los estudiantes van al extranjero, por lo general, a estudiar una maestría o un doctorado*. Sin embargo, 25% de ellos considera que ha aumentado la movilidad a nivel licenciatura.

Alrededor de la mitad de los dirigentes mexicanos (49%) piensan que *muchos estudiantes están interesados en estudiar en el extranjero*, pero solo 36% dice que su *institución ofrece algún tipo de financiamiento*. Con relación a las becas, 30% reconoce que el gobierno ofrece una gran cantidad de ellas, aunque de forma complementaria, 38% indica que organizaciones y agencias donantes están proporcionando financiamiento para la movilidad.

Muy pocas instituciones están de acuerdo en que existe interés de estudiantes extranjeros por estudiar en sus instituciones. Esto se refuerza con la respuesta a los principales destinos que escogen los estudiantes para estudiar, para lo cual, en los primeros lugares se encuentran Estados Unidos y Canadá, y en segundo lugar Europa.

La movilidad es considerada como una estrategia que cada vez cobra más importancia, contribuye a crear ambientes más abiertos, es más atractiva para estudiantes y profesores y abre un horizonte de internacionalización para las instituciones. Será fundamental que las instituciones apoyen y motiven más ampliamente a los estudiantes porque solo 19% reconoce que lo hace en el marco de los programas de intercambio y colaboración, pero 51% no lo hace. De igual forma 28% de los dirigentes espera que, de manera significativa, más estudiantes extranjeros opten por las instituciones en América Latina, lo que seguramente requerirá reforzar algunas estrategias específicas de mejora de calidad y condiciones operativas para lograrlo. En la encuesta se preguntó por algunas estrategias en curso y se observa que lo más común es la *bienvenida y servicios de orientación*, pero solo 21% de los dirigentes afirma que *su institución cuenta con un servicio de información sobre oportunidades de estudio en otras instituciones*.

3.3. RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS

El reconocimiento de los estudios es un tema central en la promoción de la movilidad. Las tendencias muestran una mejora mínima a lo largo de la primera década del siglo XXI, excepto cuando el reconocimiento de los periodos de estudio en el extranjero es una función centralizada en las instituciones. Esto ocasiona una menor cantidad de problemas, quizás debido a que la centralización ofrece una manera coherente y consistente de tratar el tema de la transferencia de créditos (EUA, 2010).

Con base en la declaratoria final de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES 2008), se propone la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), que permita, según (IESALC, 2008): “el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región. Los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de los títulos y diplomas resultan indispensables, así como la valoración de habilidades y competencias de los egresados y la certificación de estudios parciales; igualmente hay que dar seguimiento al proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de postgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región”.

Este proceso aún se encuentra en desarrollo, por lo que las prácticas de reconocimiento varían ampliamente entre los diferentes países e instituciones.

En la encuesta las respuestas muestran diferentes tendencias en este tema. En general, 89% de los dirigentes institucionales indica⁷⁷ que se cuenta con *procedimientos a nivel nacional para el reconocimiento de las cualificaciones/ títulos obtenidos en el extranjero para continuar con los estudios en una institución de educación superior*. Sin embargo, en cuanto a la *facultad para valorar y decidir las cualificaciones/ títulos obtenidos en el extranjero*, el porcentaje de respuestas es de 43%. En la comparación por subregiones se destaca que en Centroamérica el 66% dice que su institución tiene esta facultad, 43% en Mercosur, 37% en Comunidad Andina y 25% en México.

Los ministerios de educación son las principales instancias que están a cargo del reconocimiento de grados/ títulos en la opinión de 69% de los dirigentes encuestados⁷⁸, seguidos por reconocimientos que llevan a cabo ciertas universidades. La excepción a lo anterior es Centroamérica, en donde 43% de los dirigentes encuestados afirma que el reconocimiento lo hacen una o varias universidades públicas y 41% afirma que lo hace el Ministerio de Educación. La *facilidad en la obtención del reconocimiento de estudios para ingresar a la institución* varía según la procedencia de los estudiantes y según la duración de los estudios realizados. Cuando se cuenta con un título o grado de instituciones del país es, en general más fácil obtener el reconocimiento, y más difícil si ese título o grado es de instituciones extranjeras. El *reconocimiento de los periodos de estudio realizados en otras instituciones* es más

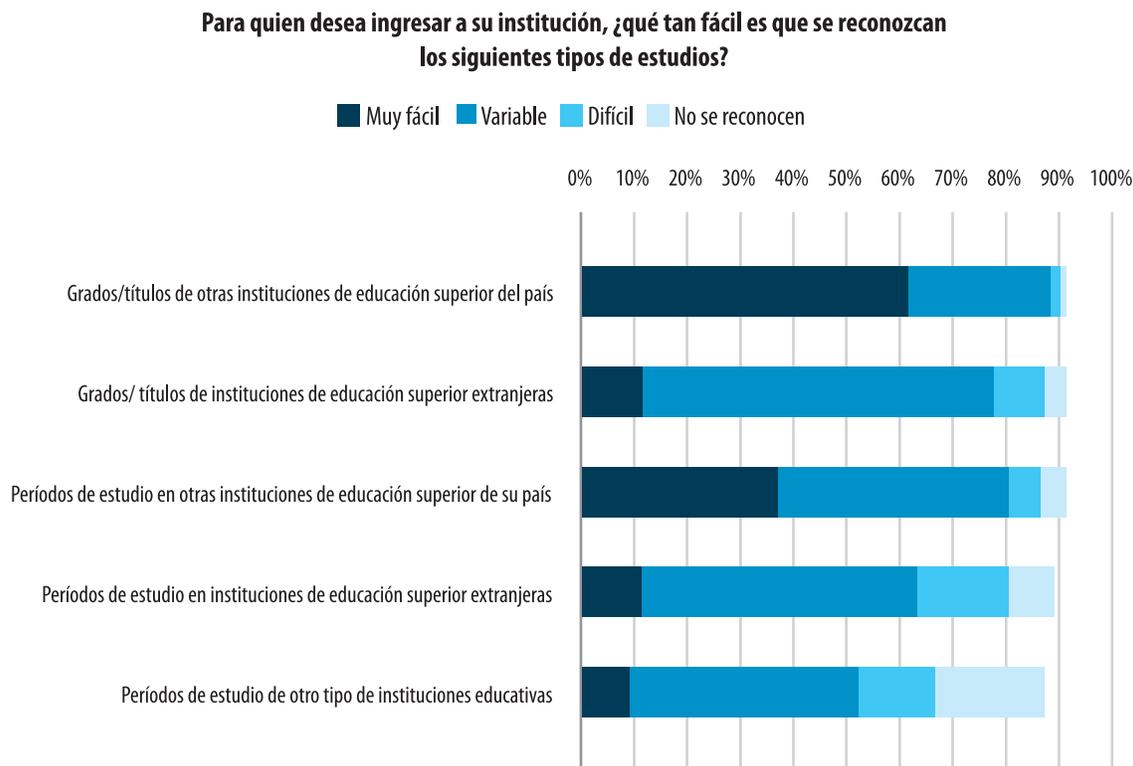
⁷⁷ Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 21, Anexo C, pp. 82 - 84.

⁷⁸ Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 22, Anexo C, pp. 84 - 85.



complejo cuando la institución es extranjera. Resulta interesante observar que el porcentaje más alto en cuanto a facilidad es 62%.⁷⁹ El resto de los dirigentes reconocen que la dificultad o facilidad para el reconocimiento es variable, es decir, en algunas ocasiones es sencillo y en otras se dificulta

Gráfica 17. Opinión de los dirigentes de las instituciones sobre la facilidad para reconocer los estudios para ingresar a su institución.⁸⁰



Solo 35% de los dirigentes afirma que las instituciones dan el reconocimiento cuando se trata de analizar su equivalencia a un componente de un programa de estudios. En este rubro, las diferencias entre regiones son grandes. En la Comunidad Andina 54% de los dirigentes lo afirman, mientras que, en México con el porcentaje más bajo solo lo hace 28%.

Al interior de las instituciones el reconocimiento se lleva a cabo principalmente por una oficina central cuando se refiere a títulos o grados y por las facultades cuando se trata del reconocimiento de períodos de estudio.⁸¹

En el tema del reconocimiento de aprendizajes previos⁸² es mucho lo que falta por avanzar. Solo 35% de los dirigentes afirma que las instituciones dan el reconocimiento cuando se trata de analizar su equivalencia a un componente de un programa de estudios. En este rubro, las diferencias entre regiones son grandes. En la Comunidad Andina 54% de los dirigentes lo afirman, mientras que en México, con el porcentaje más bajo, solo lo hace 28%. En la opción de *no se hace en la institución*, el total es de 48% de dirigentes, pero destaca que en Mercosur 60% de ellos responde esta opción, en comparación con 37% de la Comunidad Andina.

⁷⁹ Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 23, Anexo C, pp. 86 - 89.

⁸⁰ Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 23, Anexo C, p.87.

⁸¹ Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 24, Anexo C, pp. 90 - 93.

⁸² Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 25, Anexo C, p.94 - 95.

Los principales obstáculos para el reconocimiento de estudios realizados en el extranjero señalados por los dirigentes son: *la falta de claridad en la documentación del estudiante* (31%); y *la situación legal y regulatoria poco clara*, tanto para *los estudiantes propios* (27%), como para *los estudiantes de otras instituciones* (33%). Esta última situación alcanza 39% en instituciones privadas y 26.9% en públicas.⁸³

Resulta interesante que, a pesar de que se considera que la falta de claridad en la documentación de los estudiantes es un obstáculo para el reconocimiento de los estudios realizados en el extranjero, 31% de los dirigentes afirman que en su institución *no se expide y no se tiene planeado hacerlo, un documento adicional al título*, especialmente en la Comunidad Andina (42%), aunque en esta región 29% de los dirigentes menciona que en su institución ya se hace.⁸⁴

a. Centroamérica

Centroamérica es la subregión donde el mayor número de instituciones respondieron que las universidades participan en el proceso de reconocimiento de las cualificaciones/ títulos obtenidos en el extranjero y que *las universidades tienen facultad para valorar y decidir sobre las cualificaciones/ títulos obtenidos en el extranjero*. También Centroamérica fue la subregión donde el menor número de instituciones respondieron que es el ministerio de educación el responsable de esta función. Esto es totalmente congruente con la legislación de la mayoría de países centroamericanos, que delega esta competencia a las universidades públicas respectivas.

La encuesta confirma que en general en las universidades centroamericanas, al igual que en las del resto de América Latina, no se hace reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos, por ejemplo, por experiencia laboral o estudio independiente, o se hace solo en casos muy particulares y como parte de un componente particular de un plan de estudios. Es muy posible que el avance hacia el enfoque por resultados de aprendizaje/ competencias en la educación superior de la región contribuya a cambiar esta situación; y en el futuro veamos en las IES el surgimiento de medios e instrumentos para la evaluación, certificación y reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la educación formal universitaria.

La encuesta confirma que, en las instituciones de educación superior centroamericanas, es muy escasa e incipiente la práctica de expedir *un documento adicional al título* que ayude a que el grado/ título sea reconocido fuera del país. No obstante, la aprobación del documento de suplemento al diploma se encuentra en discusión en las universidades públicas centroamericanas, como parte de los procesos de armonización académica subregional realizados a través del CSUCA.

b. Comunidad Andina

En la Comunidad Andina prima el procedimiento a nivel nacional para el reconocimiento para continuar estudios (96%). Así mismo, en su mayor proporción (92%) consideran que es responsabilidad del Ministerio de Educación y que el reconocimiento de títulos y estudios es muy fácil para los estudiantes en el orden nacional, pero muy variable cuando se trata de estudiantes extranjeros. Es evidente que la alta percepción que se reporta obedece a lo que ocurre en Colombia, país en el cual la normatividad es explícita sobre el reconocimiento automático del título que otorgan las IES que tienen aprobación para operar en el territorio nacional y sobre la instancia (Ministerio de Educación) que tiene la potestad para la convalidación de títulos obtenidos en el exterior (Resolución 5547 del 1 de diciembre de 2005). Explica, de igual modo, la alta proporción de respuestas (83%) en el sentido que las IES no participan en el proceso de reconocimiento de las cualificaciones obtenidas en el extranjero para el empleo.

⁸³ Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 26, Anexo C, pp. 96 - 100.

⁸⁴ Cfr. Q1, Sección 6: Reconocimiento de estudios, pregunta 27, Anexo C, pp. 101 - 102.



Sin embargo, para el reconocimiento de períodos de estudio cursados a nivel nacional o en el extranjero, la Comunidad Andina se destaca sobre las demás por considerar que es competencia de las Facultades. Esta tendencia también expresa lo que ocurre en Colombia, donde la ley establece que el reconocimiento de los estudios es autonomía de las IES.

A la inquietud sobre si la institución expide *un documento adicional al título* que ayude a que el grado/ título sea reconocido fuera del país, la Comunidad Andina se destaca por la mayor proporción de respuestas negativas (*no, y no se tiene planeado hacerlo*) y positivas (*si, a los estudiantes que lo solicitan*). Este tipo de respuestas llama mucho la atención porque en Colombia, cuyo peso relativo en la encuesta es muy alto, es obligatorio el registro del diploma y del acta de grado (Decreto 636 de 1996) y en consecuencia, ninguna de las percepciones de los encuestados se ajustaría a la realidad.

c. Mercosur

Es importante marcar que a nivel institucional casi el 80% de las respuestas reconoce que el Ministerio de Educación es quien está a cargo del reconocimiento de grados/ títulos. Parece muy elevado, toda vez que el reconocimiento se realiza en buena medida en los países en las universidades públicas habilitadas para ello.

También se desprende que a nivel institucional un 77% del Mercosur, coincide en que para el reconocimiento de estudios existen procedimientos a nivel nacional para reconocer las cualificaciones/ títulos obtenidos en el extranjero, para continuar con los estudios en una institución de ES.

Como tendencia respecto a quien es el responsable de la institución frente al reconocimiento de títulos de grado en instituciones y periodo de estudio en el extranjero, la amplia mayoría, tanto de las instituciones como de los profesores encuestados, entiende que lo realizan las oficinas centrales de las Universidades. No así para los periodos de estudio en otras instituciones del país, ya existe mayor paridad entre las oficinas centrales y las facultades para quien las otorga.

En esta encuesta los dirigentes indican en un 66% una dificultad variable para que se reconozcan grados/ títulos de quien desea ingresar a su institución. Sin embargo en la encuesta que se aplicó directamente por Mercosur durante el Proyecto ALFA Puentes, se identifica que hay dificultades importantes, ya que en los cuatro países se identifican: a) que existen problemas en el reconocimiento, b) que se han incrementado el número de solicitudes de reconocimiento, c) que existen problemas debido a trámites y procedimientos administrativos, y d) que existen problemas por la inexistencia de sistemas de créditos.

d. México

La Secretaría de Educación Pública en México es la principal instancia que regula los reconocimientos de grados y títulos. El reconocimiento de los estudios de instituciones dentro del país suele ser un proceso fácil, sin embargo los estudios en el exterior tienen un proceso muy variable para su reconocimiento. Las instituciones suelen tener oficinas centrales en donde se llevan a cabo los reconocimientos, tanto de títulos como de periodos cortos de intercambio, aunque se requiere el aval de la facultad o departamento involucrado. Se ha avanzado muy poco en el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos por experiencia laboral o estudio independiente por parte de las instituciones. Solo 15% de los dirigentes indica que se logra el *reconocimiento equivalente a un grado o título completo*, y 28% indica que se hace *en y como parte de un programa de estudios*.



Al nivel de la Secretaría de Educación Pública, desde 2012 se cuenta con acreditación de conocimientos, habilidades o destrezas, con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo, lo que abre una alternativa para el reconocimiento de este tipo de aprendizajes.

El principal obstáculo para el reconocimiento de estudios es la falta de claridad en la documentación de los estudiantes, pero son pocas las instituciones que están añadiendo información al título o grado otorgado.



TRESAL TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

4

VISIÓN REGIONAL E INTERNACIONAL

Gran parte de la reflexión regional sobre la convalidación de créditos y de grados está vinculada con el análisis de la movilidad estudiantil y de la circulación de competencias. Por el lado de los estudiantes se ha vuelto relevante lograr aprendizajes mediante proveedores internacionales que otorgan habilitaciones y documentos que requieren ser reconocidos o convalidados en los países huéspedes. En el campo profesional, cada vez más se observa la movilidad de profesionales especializados que emigran de sus países hacia lugares que ofrecen oportunidades de empleo y mejores condiciones de trabajo que las que encuentran en sus países de origen.

Si bien lo anterior no implica que esos tópicos tengan la misma centralidad en América Latina y el Caribe y en las instancias centrales de la UNESCO, la problemática está mencionada, cada vez con mayor frecuencia, en artículos y en libros que tratan sobre la internacionalización de la educación superior (Acosta de Valencia, 2004; Pugliese y Siufi, 2005), la expansión de una oferta de títulos conjuntos y la integración de espacios educativos comunes, intrarregionales (en América Central, por ejemplo) o extra regionales (como ALCUE).

En ese contexto, uno de los objetos que causa mayor preocupación en América Latina es el aseguramiento de la calidad de la formación, certificada vía un diploma y sujeta a convalidación. Esa inquietud es más profunda en la medida que no existe en la región ninguna red especializada, del tipo NARIC/ ENIC o MERIC, que sirva para cimentar una confianza mutua con base en una información fidedigna sobre los contenidos de los planes y programas y el perfil de las calificaciones. Esto explica que en la región se piense que las instancias más adecuadas para asegurar la credibilidad pública de los títulos son las agencias, nacionales o regionales, de acreditación (Gazzola y Didriksson, 2008).

La diversidad universitaria iberoamericana a nivel internacional presenta grandes oportunidades. En un contexto tan amplio toda universidad puede aprender y beneficiarse de otras. Los intercambios docentes, los programas conjuntos y la colaboración generan caminos de aprendizaje bidireccional. Algunas instituciones han alcanzado desarrollos de excelencia en la enseñanza y la investigación, otras tienen un gran dinamismo y están interesadas en crecer. Cooperar con instituciones nacionales e internacionales fortalece la generación y aplicación del conocimiento, permite alentar la formación de profesionistas multiculturales, más críticos y sensibles al entorno y más competitivos en diferentes ambientes.

Sin embargo, la heterogeneidad que existe entre las IES e incluso entre programas de una misma IES (infraestructura, recursos humanos y materiales) por la calidad educativa, es uno de los puntos medulares que no permiten avanzar en la internacionalización de la educación. Sin duda en la actualidad las universidades afrontan nuevos desafíos los cuales exigen un replanteamiento de los modelos educativos y de cambios en la institución para lograr una mejora en el desempeño, que permitan evaluar la calidad de sus programas educativos y responder al entorno que los rodea (Veras Godoy, 2010).



4.1. MARCO NACIONAL DE TITULACIONES (CUALIFICACIONES)

Se está logrando un progreso en el desarrollo de marcos nacionales de titulaciones, aunque el entendimiento por parte de las instituciones parece bajo, en particular con respecto a la importancia de los resultados de aprendizaje y de su papel preponderante en los marcos de titulaciones al facilitar la movilidad y el aprendizaje para toda la vida (EUA, 2010).

Los marcos de titulaciones que están en uso en los diferentes países de América Latina consideran una descripción general de los niveles y características de la formación, su duración, en algunos casos expresada en créditos, y los requisitos para la titulación. Sin embargo, la descripción ha resultado insuficiente para la homologación de títulos y para el reconocimiento de calificaciones entre instituciones y países. Con base en los resultados que se han tenido en Europa, la tendencia es avanzar hacia la elaboración de marcos de calificaciones regionales como referente para la educación superior en los diferentes países.

Los marcos de titulaciones basados en resultados de aprendizaje esperan facilitar la movilidad académica, el potencial para emplear a los estudiantes de todos los niveles, y aumentar la coherencia y la articulación de los tres ciclos de estudio.

La mayoría de los dirigentes institucionales (79%) afirman que sus países⁸⁵ cuentan con un marco de titulaciones en Educación Superior para otorgar títulos con validez nacional. En las subregiones lo afirman: 92% en la Comunidad Andina, 81% en México, 75% en Centroamérica y 74% en Mercosur. Es pertinente hacer notar que esta pregunta se redactó usando el término “marco de titulaciones”, por lo que no se puede inferir la validez de las respuestas para los “marcos de calificaciones” en su sentido internacional. Ante esta aclaración sorprende encontrar subregiones en las que más del 20% de los dirigentes digan que no existe aún marco de titulaciones con validez nacional o que no hayan respondido.

El acuerdo sobre la utilidad de los marcos de titulaciones (calificaciones) es alto, los dirigentes identifican que la mayor utilidad de contar con un marco nacional de titulaciones⁸⁶ es para el reconocimiento internacional y la movilidad (77%) y para estandarizar las titulaciones y grados para tener mayor transparencia (75%). Es claramente menor su acuerdo acerca de la utilidad de los marcos de titulaciones (calificaciones) para mejorar el aseguramiento de la calidad, para el desarrollo curricular y para orientar más claramente a los estudiantes. En un esfuerzo por darle significado al marco de calificaciones en Latinoamérica, se puso marco de titulaciones, por ello las respuestas no dan información sobre los marcos de calificaciones.

a. Centroamérica

Ningún país de América Central cuenta con un Marco Nacional de Cualificaciones, y esto incluye el nivel de la educación superior. No obstante, el 75% de las instituciones encuestadas en Centroamérica indicaron que su país cuenta con un marco de titulaciones en Educación Superior para otorgar títulos con validez nacional. Efectivamente la mayoría de países cuenta con leyes nacionales de educación superior o convenios interuniversitarios u otros instrumentos que definen las titulaciones que se ofrecen en el país. Definiciones que por lo general no incluyen los resultados de aprendizaje/ competencias esperados para las distintas titulaciones existentes y estas, por lo general, no están estructuradas por niveles con un sentido de progresión explícito.

Es precisamente con el Proyecto Alfa Puentes que se ha preparado una propuesta de Marco Regional de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana, la cual está actualmente en discusión en la búsqueda de consenso entre las instituciones e instancias relevantes de la región.

⁸⁵ Cfr. Q1, Sección 5: Marco nacional de titulaciones o grados académicos (calificaciones) para la educación superior, pregunta 19, Anexo C, pp. 78 - 80.

⁸⁶ Cfr. Q1, Sección 5: Marco nacional de titulaciones o grados académicos (calificaciones) para la educación superior, pregunta 20, Anexo C, pp. 80 - 82.



Es alentador observar que la gran mayoría de las instituciones encuestadas en Centroamérica opinan que es útil tener un marco nacional de titulaciones *para estandarizar las titulaciones y grados para tener mayor transparencia y para el reconocimiento internacional y la movilidad y para mejorar el aseguramiento de la calidad.*

b. Comunidad Andina

El 92% de los participantes en la Comunidad Andina consideran que los países cuentan con un marco de titulaciones en Educación Superior para otorgar títulos con validez nacional. Es pertinente reconocer que ninguno de los países de la Comunidad Andina tiene un sistema formal de marco de cualificaciones que incluya aprendizajes y competencias de las distintas titulaciones. Precisamente, una de las justificaciones del Proyecto Alfa Puentes es contribuir a resolver esta debilidad. Pareciera entonces que la comunidad universitaria está confundiendo el marco de cualificaciones con la existencia de normas y procedimientos precisos para el reconocimiento de títulos y estudios con fines académicos y laborales.

c. Mercosur

El 74% de los dirigentes encuestados de Mercosur percibe que en su país se cuenta con un marco nacional de titulaciones en ES para otorgar títulos con validez nacional. Contrastando con ello en los países del Mercosur no se cuenta con un marco nacional de cualificaciones formal. Existe desconocimiento de lo que representa un marco de cualificaciones. Apenas Brasil ha dado algunos pasos a este respecto con sus “Planes Nacionales de Ensino” para la ES.

d. México

La Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de estudios de la Secretaría de Educación Pública publicó un Marco Mexicano de Cualificaciones en 2011 que describe los niveles de estudio y los créditos académicos que se asignan a cada uno de ellos (SEP: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, 2011). Esta referencia servirá para orientar la oferta de programas de las instituciones de educación superior. Aunque en la mayoría de las instituciones es conocido, cerca de 15% de los dirigentes que respondieron la encuesta lo desconoce.

En la encuesta 81% de los dirigentes piensa que es útil *para el reconocimiento internacional y la movilidad.*

Hay un gran acuerdo sobre la importancia de contar con un marco nacional de titulaciones, que principalmente se identifica en la posibilidad de estandarizar las titulaciones y grados *para tener mayor transparencia y para lograr reconocimiento internacional y movilidad.*



4.2. SISTEMA DE CRÉDITOS

La asignación de créditos en las instituciones es una práctica común, aunque existen diferencias en los criterios de asignación entre instituciones y regiones. La necesidad de homologar criterios, y el uso extensivo que está haciendo Europa del sistema ECTS ha influido para el desarrollo de propuestas para sistemas de créditos en América Latina. Así se cuenta con la propuesta del SICA, surgido en el proyecto 6x4 UEALC, (Restrepo, 2008) y el sistema de créditos centroamericano a propuesta del SICEVAES del CSUCA, con base en el Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR) del Proyecto Tuning para Latinoamérica (Tuning Project, 2013).

La evidencia sugiere que algunos mecanismos, como la transferencia de créditos, el reconocimiento de aprendizajes previos, los marcos de cualificaciones y la participación de los actores de la educación, son especialmente poderosos para la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida (OCDE, 2007).

En la encuesta se pregunta sobre los elementos que se utilizan para calcular los créditos académicos. La respuesta de los dirigentes institucionales muestra que los *sistemas de créditos utilizan tanto las horas presenciales como las horas de carga de trabajo* se presentan en porcentajes muy parecidos (62%). Sin embargo, 20% de los dirigentes en Mercosur indica que el uso de créditos está basado en la carga de trabajo del alumno.⁸⁷

Los mayores beneficios que reportan las instituciones sobre el uso de un sistema de créditos⁸⁸ se basan en que les ayuda a la *organización y planeación de los programas educativos/ carreras* y que *facilita a los estudiantes la posibilidad de la transferencia de estudios* entre diferentes programas, instituciones y países. En contraste, solo 8% de las instituciones eligió la opción de respuesta *no hay ningún uso particular/ es un proceso administrativo*.

a. Centroamérica

La mayoría de las instituciones centroamericanas encuestadas indicaron que su sistema de créditos académicos para valorar los cursos o asignaturas está basado en las *horas presenciales* (de contacto entre el docente y uno o más alumnos).

De acuerdo a la encuesta, la mayoría de las instituciones centroamericanas percibe que los principales beneficios del uso de un sistema de créditos académicos son: *que ayuda a la institución a organizar y planear sus programas educativos/ carreras, que facilita a los estudiantes transferir sus estudios entre diferentes programas educativos/ carreras, y que ayuda a las instituciones a equilibrar los planes de estudio*.

82



b. Comunidad Andina

En la Comunidad Andina, es claro que en una muy alta proporción (83%), los créditos académicos se soportan en las horas carga de trabajo del alumno (incluyendo horas de clase, laboratorio, trabajo práctico, estudio y tutoría), destacándose sobre las demás regiones. Si bien se reconoce que el sistema de créditos ayuda a las IES a la planificación de los programas y a los estudiantes a transferir sus estudios entre programas, en la Comunidad Andina se encuentran mucho más los beneficios enunciados que en las demás regiones. Al menos en Colombia, el trabajo que ha realizado ASCUN y el propio Ministerio de Educación, pareciera que ha logrado una mayor aceptación y universalización del sistema de créditos para medir la carga de trabajo del estudiante, unido a la exigencia legal de representar en créditos académicos (unidad de medida para expresar todas las actividades de los estudiantes) el plan general de estudios para obtener el Registro Calificado (Decreto 1295 de 2010).

c. Mercosur

Resulta sorprendentemente bajo lo poco que se toma en cuenta (20% para subregión Mercosur en una media total de 63%) *las horas carga de trabajo del alumno*, para basar su sistema de créditos académicos o para valorar los cursos o asignaturas. Esta percepción no parece tomar en cuenta que la creditización incluye justamente el “esfuerzo estudiantil” allí donde los estudiantes lo hacen.

⁸⁷ Cfr. Q1, Sección 4: Sistema de créditos, pregunta 17, Anexo C, pp. 75 - 76.

⁸⁸ Cfr. Q1, Sección 4: Sistema de créditos, pregunta 18, Anexo C, pp. 76 - 78.

En la subregión Mercosur, a la pregunta: ¿Cuál considera que es el mayor beneficio de utilizar un sistema de créditos? las repuestas consignadas por las instituciones en todos los porcentajes están por debajo del promedio total, y en general distanciadas de lo que consignan las subregiones andina y centroamericana, que arrojan porcentajes francamente más altos.

d. México

En México se ha trabajado ampliamente sobre propuestas de créditos académicos, tanto la del SICA del Proyecto 6x4 UEALC, como la del SATCA presentada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2007). Ambas tienen un acuerdo fundamental sobre utilizar las horas de carga de trabajo académico independientemente de si son presenciales o no. En el acuerdo de 2011 de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP se utiliza el término de *créditos académicos* con una equivalencia general de 60 créditos por año, que es similar a la que está en uso en otros países.

En la encuesta se refleja una mayor conciencia de la importancia de tomar en cuenta las *horas de carga de trabajo*, ya que 80% de los dirigentes institucionales seleccionan esta opción. Se valora el beneficio de utilizar un sistema de créditos, sobre todo en la *organización y planeación de programas educativos/ carreras, y para transferir los estudios entre diferentes programas*.

Los resultados de la encuesta apuntan a que hay un terreno fértil para lograr acuerdos a nivel regional.

4.3. ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

La cooperación entre las IES puede ofrecer numerosas ventajas como la creación de masas críticas capaces de competir con otras regiones, multiplicar las posibilidades de acceso a varias instituciones y compartir el aprendizaje extendiendo las buenas prácticas.

En el compromiso regional muchos puntos dependen del liderazgo institucional y de la vocación al emprendimiento, para establecer una agenda regional y elevar la capacidad institucional desde un nivel de casos de buenas prácticas individuales, al de un sistema bien desarrollado.

Las IES pueden desempeñar un papel clave reuniendo, a nivel regional, un amplio abanico de políticas nacionales. Estas políticas incluyen la ciencia y la tecnología, la educación y la capacitación, la salud, la cultura y el deporte, la sostenibilidad medioambiental y la cohesión social. Los países de la OCDE que desean movilizar su sistema de educación superior o parte de él, en apoyo al desarrollo regional, necesitan asegurarse en cuanto a que sus políticas de educación superior, que engloban la educación, la investigación y las actividades de la tercera misión, incluyan una dimensión regional explícita.

Un aspecto importante de la gobernanza reside en la coordinación de las IES y la promoción de una “visión común de la educación superior” (OCDE, 2007).

En América Latina, si bien los intercambios intra e interregionales propician aprendizajes mutuos entre países, es necesario crear redes multilaterales ya que la región cuenta con realidades académicas, culturales, económicas y demográficas muy diferentes (Gazzola y Didriksson, 2008). Lo anterior mantiene pendiente la consecución de condiciones para concretar el potencial de internacionalización de las instituciones educativas de la región y lograr así la creación de un espacio de educación superior en América Latina.



En comparación con otras regiones, en AL no se ha alcanzado un desarrollo ideal. A pesar de ello, han existido buenas experiencias en Centro y Sudamérica a partir de las cuales se puede construir la integración de la ES en la región, incluso a pesar de la diversidad de realidades antes mencionada.

En materia de organización y gestión, en anticipo de lo que en la actualidad ha pasado a ser denominado como el espacio común de la educación superior, el PIRESC III (Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana) adopta la política de los Sistemas Universitarios Regionales, que de manera concreta serían desarrollados mediante la figura de las Redes Académicas Centroamericanas. Con disposición y sentido de los nuevos desafíos planteados, la educación superior centroamericana busca su articulación a través de la heurística de la asociación colaborativa, con confianza en la potencia que puede propiciar una relación interinstitucional solidaria y de colaboración recíproca (González García y Muñoz Varela, 2010).

Las principales estrategias de colaboración se encuentran en la creación del Espacio Común de Educación Superior América Latina y el Caribe y Unión Europea (ALCUE) y en el Espacio de Integración del Conocimiento (EIC), creados principalmente con el ánimo de integrar a los estados y facilitar la movilización de los profesionales entre países.

En la encuesta, establecer un sistema común de créditos académicos en América Latina lo ve *posible* y *necesario* el 64% de los dirigentes institucionales encuestados⁸⁹. Ello es especialmente cierto en la Comunidad Andina, en donde 87% de los dirigentes así opina, mientras que en Centroamérica se reduce a 66%, en México a 60% y en Mercosur a 51%.

A juicio del 62% de los dirigentes la idea del desarrollo y fortalecimiento de un Espacio de Educación Superior en América Latina, se ha visto favorecida por acciones como son el *desarrollo de programas conjuntos o actividades similares de cooperación*, así como por *el establecimiento de acuerdos interinstitucionales de colaboración o de campus en otros países*⁹⁰.

84



a. Comunidad Andina

En la Comunidad Andina, 87%, muy superior al promedio (64%), considera que es posible y necesario establecer un sistema común de créditos académicos en América Latina y, en general, se destaca también sobre las demás regiones la percepción sobre los instrumentos a utilizar para alcanzar los aspectos que debería desarrollar el Espacio de Educación Superior.

En relación con las ventajas de una mayor colaboración entre IES en América Latina, se destacan: *la mayor colaboración para la investigación y la innovación; el papel más activo de la educación superior en el desarrollo regional; y el mayor reconocimiento de títulos y certificados*.

Indiscutiblemente que resulta muy alentador para el esfuerzo de integración que hoy vive la región Latinoamericana, reconocer los beneficios del trabajo interuniversitario regional y subregional que se viene desarrollando en los últimos años, máxime cuando 86% considera que *no hay desventajas significativas* que pudieran obtenerse por una mayor integración regional en la Educación Superior. En ese sentido, merece destacarse el esfuerzo que realiza el Consejo Universitario Andino (CONSUAN), que convoca a los Consejos de Rectores y Asociaciones Universitarias representativas de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile, desde el año 2008.

⁸⁹ Cfr. Q1, Sección 10: Espacio de educación superior en América Latina, pregunta 53, Anexo C, pp. 181 - 182.

⁹⁰ Cfr. Q1, Sección 10: Espacio de educación superior en América Latina, pregunta 55, Anexo C, pp. 183 - 185.

b. Centroamérica

En 2009 el CSUCA aprobó un acuerdo para promover la armonización académica regional de la educación superior, el cual incluye cinco estrategias básicas, que han marcado buena parte del trabajo conjunto de las universidades miembros del CSUCA en los últimos años en cuanto a: a) Definición de aspectos generales básicos de la educación superior que sirvan de referentes comunes para la región centroamericana, tales como: nomenclatura y estructura de grados y títulos, definición de crédito académico, duración de planes de estudios por titulación, etc. b) Definición de elementos básicos de la currícula de carreras específicas que sirvan de referencia a las universidades de la región para armonizar los planes de estudio (competencias de referencia) y el impulso de programas académicos regionales. c) Mejorar la transparencia de los diplomas (grados y títulos) universitarios otorgados por las universidades de la región mediante acciones como la emisión del complemento al diploma universitario y el establecimiento y desarrollo del Sistema Regional de Información sobre la Educación Superior Centroamericana (SIRESCA). d) Convenio de reconocimiento, equiparación y convalidación mutua de estudios, grados y títulos universitarios entre las universidades miembros del CSUCA. e) Establecer un programa de movilidad académica regional.

c. Mercosur

En la percepción de las instituciones las ventajas potenciales de una mayor colaboración entre Instituciones de Educación Superior en América Latina son, porcentualmente en orden decreciente: *Mayor colaboración para la investigación y la innovación, un papel más activo de la educación superior en el desarrollo regional y el desarrollo de la movilidad estudiantil*. Estas tres “ventajas” son consistentes con la promoción desde la subregión de un Espacio de Educación Superior en América Latina, en que esos propósitos son explícitos.

d. México

La similitud que hay entre las propuestas de créditos de los diferentes países, y el acuerdo que las instituciones muestran para llegar a un sistema común América Latina es una oportunidad para avanzar hacia el acuerdo regional. Esto facilitaría en gran medida la construcción del espacio común de educación superior, además de la aceptación que tienen estrategias como son el *establecimiento de acuerdos interinstitucionales de colaboración/ campus en otros países* (57%), y el *desarrollo de programas conjuntos o actividades similares de cooperación* (49%).

Es interesante que la mayoría de las instituciones distinguen como una desventaja potencial *la posible estandarización de la educación en vez de estándares de calidad mejorados* (75%) y *la ampliación de la brecha entre las IES* (83%). Es un tema que requiere atención y desarrollo, ya que son temores que pueden estar fundamentados en experiencias y ejemplos desafortunados de colaboración.



4.4. OPINIONES Y SUGERENCIAS DE LOS DIRIGENTES SOBRE EL ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANO (EESAL)⁹¹

En la encuesta se incluyó una pregunta abierta para los dirigentes institucionales sobre el Espacio de Educación Superior Latinoamericano. Los comentarios se agrupan en los temas de atributos y características del EESAL, en donde se reconoce “semejanzas en los contextos nacionales económicos, sociales, culturales, idioma y en los sistemas de educación”. “La problemática social, económica y política constituyen el marco común para impul-

⁹¹ Anexo G. Comentarios de los dirigentes de las instituciones de educación superior.

sar las capacidades educativas, como un medio para conocer y para la adopción de alternativas comunes en el desarrollo latinoamericano”. El EESAL “debe a la vez ser un promotor de la integración política, cultural, social y económica de AL. Debe desarrollar un primer programa de presupuestos mínimos en ejes razonablemente alcanzables, dotando de institucionalidad al Espacio, en el que converjan las Conferencias de Rectores Nacionales en representación de las universidades autónomas, los gobiernos nacionales y las redes interuniversitarias latinoamericanas.”

Otros temas que se mencionan son los profesores como el sustento para la calidad de la educación: la oferta de programas y la necesidad de compartir elementos comunes básicos y criterios para el reconocimiento de la calidad de las titulaciones, así como la oferta conjunta de programas de formación; siguiendo con ese punto se reitera la necesidad de contar con el sistema común de créditos para América Latina y esquemas administrativos que faciliten su asignación y transferencia. Esto supone que se espere una mayor movilidad, tanto académica como laboral, que permita un diálogo y llevar acciones conjuntas de investigación e incidencia o extensión para identificar problemáticas o asuntos comunes que puedan ser abordados de manera subregional. Esto abre la posibilidad de objetos comunes de trabajo, formación e investigación, y para ello se sugiere el establecimiento de centros o enclaves internacionales de investigación. La calidad es un tema que ha estado presente en los últimos años, pero sigue estando en el centro de la discusión como elemento necesario para la construcción del EESAL.

El desarrollo de América Latina demanda de una Educación Superior que avance de manera sinérgica y complementaria en calidad, pertinencia y equidad; por ello, debe de plantearse un espacio común además del propósito académico, el propósito de incidir desde la Educación Superior para disminuir las brechas crecientes en todas las dimensiones de la vida social de la Región.

Reconocen que la cooperación internacional se hace operativa y concreta en la integración de redes para diferentes aspectos, tales como “redes de investigación, redes para la movilidad académica. El EESAL se constituye como una oportunidad de integración en la región a partir del establecimiento de reglas de trabajo y cooperación que sean provechosas y de beneficio para todos los países de la región.”



5

COMENTARIOS Y OBSERVACIONES DE LOS PARTICIPANTES CON RELACIÓN A LA ENCUESTA

En la encuesta TRESAL se abrió un espacio para que dirigentes, profesores y estudiantes compartieran los comentarios, sugerencias y expectativas sobre la encuesta y sus temas.

En respuesta a ello, 122 dirigentes (de un total de 150 que respondieron la encuesta) escribieron 139 comentarios; 1,074 profesores (de un total de 1,568 profesores que respondieron la encuesta) escribieron 1,487 comentarios; 5,149 estudiantes (de un total de 7,672 estudiantes que respondieron la encuesta) escribieron 6,382 comentarios. Esto es, más de dos tercios de todos los encuestados consideraron importante escribir comentarios adicionales (no siempre se limitaron a uno) a la larga encuesta que habían completado; reflejan, por tanto, un interés especial de quiénes los formularon.

A continuación se mencionan los principales temas abordados en los 8,008 comentarios recibidos. Estos temas se muestran en una tabla en la que se indica el total de comentarios por tipo de participante y el porcentaje sobre el total de participantes de cada grupo que emitieron comentarios, por ello la suma de porcentajes excede el 100% dado que hubo participantes que emitieron más de un comentario.

Los principales temas mencionados son:

Por los dirigentes

- Mejora en los procesos y sistemas de calidad.
- Política y marco legal para la región con base en la normatividad de cada país.
- Internacionalización, desarrollo y fortalecimiento de la cooperación académica.

Por los profesores

- Se requieren cambios en la mayoría de los aspectos de la educación superior: procesos, personal, vinculación, movilidad, modelos educativos, evaluación y duración de la formación, entre otros.
- Profesionalización de la docencia y un mayor compromiso de las Instituciones de Educación Superior con la sociedad: expectativas de mayor cobertura, disminución de brechas.
- Importancia de la encuesta e interés por conocer los resultados de la encuesta.

Por los estudiantes

- Profesores más comprometidos con los procesos de aprendizaje de los estudiantes, con mejores prácticas docentes, que utilicen más las TIC y valoren más la enseñanza virtual; personal administrativo más eficiente y directivos más preparados para las funciones de gestión.
- Importancia de tomar opinión a los estudiantes sobre los temas de la encuesta y para la mejora institucional.
- Mayor pertinencia académica, laboral y social de la oferta de formación.



Tabla 7. Temas de de los comentarios de los participantes en la encuesta y frecuencias por tipo de participante⁹²

Temas	Porcentaje sobre el total de 139 dirigentes que aportaron comentarios		Porcentaje sobre el total de 1,074 profesores que aportaron comentarios		Porcentaje sobre el total de 5,149 estudiantes que aportaron comentarios	
	Número de comentarios	Porcentaje	Número de comentarios	Porcentaje	Número de comentarios	Porcentaje
Mejoras en los procesos y sistemas de calidad (Dirigentes); Pertinencia y calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje (Profesores); Actualización, innovación, competitividad y calidad de la institución (Estudiantes)	34	28%	146	14%	360	7%
Espacio de integración (redes, nodos y circuitos regionales de diálogo por asuntos específicos de la ES) (Dirigentes); Integración de América Latina (Profesores); Cooperación entre universidades, facultades y la sociedad (Estudiantes)	16	13%	82	8%	515	10%
Internacionalización (desarrollo y fortalecimiento de la cooperación académica) (Dirigentes); Movilidad (Profesores); Más ofertas, información y apoyo a la movilidad y mejores facilidades (Estudiantes)	20	16%	22	2%	875	17%
Política y marco legal (para la región con base en la normatividad de cada país) (Dirigentes); Política y marco legal (Profesores)	21	17%	69	6%		
Pertinencia (educación para potenciar a las personas y a la región) (Dirigentes); Mayor pertinencia académica, laboral y social de la oferta de formación (Estudiantes)	16	13%			927	18%
Se requieren cambios en la mayoría de los aspectos de la educación superior: procesos, personal, vinculación, movilidad, etc.; Cambios en los modelos educativos, evaluación y duración de la formación (Profesores)			323	30%		
Financiamiento a las instituciones y becas para alumnos y profesores (Profesores); Apoyos económicos, becas y mayor presupuesto a la educación (Estudiantes)			55	5%	360	7%
Profesionalización de la docencia y mayor compromiso con la sociedad; Educación como función social, expectativas de mayor cobertura, disminución de brechas, (Profesores); Mejores prácticas docentes, profesores, personal administrativo y directivos; Uso de tecnologías y valoración de la formación virtual (Estudiantes)			227	21%	1081	21%
Organización, administración eficaz y desarrollo de infraestructura (Profesores); Mejoras a la infraestructura (Estudiantes)			52	5%	257	5%
Calidad del continuo educativo (preuniversitario y educación básica) (Profesores); Mejorar la formación preuniversitaria y perfil del estudiante (Estudiantes)			53	5%	257	5%
Apoyos (aspectos políticos y económicos para el desarrollo regional)	7	6%				
Diversidad (consideración de las diferencias históricas, culturales y políticas)	5	4%				
Investigación e innovación			27	3%		
Inclusión y diversidad			30	3%		
Alta valoración por su institución y su educación					360	7%
Importancia de la encuesta e interés en conocer los resultados (Dirigentes y Profesores); Importancia de tomar opinión a los estudiantes (Estudiantes)	20	16%	212	20%	1081	21%



92 Anexo G. Comentarios de los dirigentes de las instituciones de educación superior; Anexo H. Comentarios de los profesores de las instituciones de educación superior; Anexo I. Comentarios de los estudiantes de las instituciones de educación superior.



6

CONCLUSIONES

6.1. ACTIVIDAD E INTERÉS POR EL DESARROLLO DE LAS IES EN AMÉRICA LATINA

Los resultados de la encuesta muestran una gran actividad e interés de los participantes por el desarrollo de la educación superior primero en su institución y país y, en segundo lugar, en la subregión y en la región de América Latina.

Las respuestas de dirigentes, profesores y estudiantes con relación a las distintas estrategias que se han implementado en sus instituciones en los últimos cinco años muestran una intensa actividad orientada a la transformación de la educación superior de América Latina, aunque es de reconocer que existe diversidad en los grados de importancia y profundidad con los que se han llevado a cabo. Dentro de las acciones emprendidas sobresalen con mayor importancia las estrategias sobre la *evaluación y acreditación de la calidad, y las reformas en los procesos y sistemas de calidad*.

6.2. CALIDAD TRADICIONAL VS. CALIDAD ESTRATÉGICA

La calidad ha sido el tema central de la educación superior latinoamericana en los últimos años y en torno a ella se han logrado mejoras importantes en las IES. Sin embargo, parecería que los procesos de evaluación de la calidad en general han atendido los aspectos tradicionales más que los nuevos, o que la atención a éstos no ha sido suficiente, porque no han derivado en lograr la (alta) calidad que las universidades buscan.

Solo una cuarta parte de los dirigentes encuestados respondió que las estrategias que se han llevado a cabo se han hecho muy intensamente y con alta calidad, mientras que casi la mitad de todos ellos señalan que aún falta mejorar la calidad.

En particular, aunque el aseguramiento de la calidad está presente a través de la participación de las instituciones tanto en procesos internos como externos de evaluación de sus programas o instituciones, no parece que se haya puesto igual énfasis en, por ejemplo, la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la reflexión sobre los contenidos y la estructura de los currículos, y el uso de resultados de aprendizaje para la innovación educativa.

En la evaluación tradicional de la calidad:

- *Las IES de la Comunidad Andina manifiestan mayor confianza en sus procesos institucionales de aseguramiento de la calidad –incluyendo la evaluación estudiantil de los profesores y de los servicios para ellos– así como una más alta participación en procesos externos de evaluación que las del resto de América Latina.*
- *Centroamérica es la región con más alta participación en evaluaciones internacionales de calidad, lo que puede deberse a que el desarrollo de los organismos regionales de evaluación se dio antes que surgieran los nacionales.*



- *Los dirigentes de las IES privadas, a diferencia de los de la IES públicas, perciben tener un mayor desarrollo en los procesos internos para la evaluación de programas de estudio que los de las públicas.*
- *Los factores que los dirigentes universitarios consideran que más contribuyen a elevar la calidad educativa son: una relación fuerte entre la docencia y la investigación; el desarrollo de recursos humanos; y mejores sistemas de calidad. En cambio, entre los menos considerados están: la mayor cooperación internacional y el incremento en las tecnologías de información y comunicación.*

Las respuestas hacen evidente que falta avanzar en la evaluación de profesores, pues si bien es cierto que dos terceras partes de los dirigentes indican que ésta la llevan a cabo, esa evaluación solo tiene consecuencias en la mitad de las instituciones privadas y en un tercio de las instituciones públicas. Destaca en las respuestas que el 78% de las instituciones privadas *evalúan el desempeño de sus profesores a través de cuestionarios de opinión*, en contraste con las públicas que lo hacen solo en 67%.

De igual forma, la evaluación de la investigación es una tarea pendiente en la mayoría de las instituciones. Aunque los dirigentes reportan que sus instituciones están interesadas e involucradas en tareas de investigación, en menos de la mitad de las instituciones privadas se llevan a cabo acciones de evaluación y solo indican que se hacen en poco más de la tercera parte de las instituciones públicas.

Finalmente, la encuesta muestra que la educación superior latinoamericana sigue siendo esencialmente de nivel de licenciatura (pregrado). En particular y aunque es cierto que han crecido tanto la oferta como la matrícula de doctorado, el número de doctores que gradúan las IES de la región, con la excepción de Brasil, sigue siendo bajo en comparación con los que gradúan las IES europeas.

90



La creciente atención sobre la calidad se ha concretado en propuestas, procesos y estándares concentrados en agencias y organismos de evaluación y acreditación. Esto ha influido en la orientación de los planes de trabajo de las IES actuando como referente deseable. Sin embargo estos modelos de calidad pueden resultar parciales ante una realidad institucional compleja y cambiante, dejando fuera algunos aspectos que tienen que ver con la innovación y la orientación estratégica de las instituciones. Es importante valorar el resultado de lo tradicional, atender a todas las funciones de las IES, desde la docencia, investigación y extensión, sin dejar de abrir espacios y propuestas para convenir nuevas formas de evaluación de la calidad que incorporen indicadores de impacto sobre los aprendizajes y educación de los que se están formando, de las estrategias emergentes de formación mediante tecnologías, y sobre los aprendizajes en espacios no convencionales, entre otros.

La experiencia y buenas prácticas de varias instituciones y regiones en evaluación son un recurso que debería aprovecharse con mayor intensidad para configurar nuevas alternativas para el aseguramiento de la calidad. En la encuesta se observa la necesidad de incrementar prácticas de seguimiento de egresados de todos los niveles.

Las cifras y la información disponible sobre el posgrado es escasa, solo se cuenta con datos muy generales que no permiten una reflexión sobre rutas alternativas de oferta y proceso que se ve necesario emprender.

Es innegable la necesidad de atraer a más estudiantes a estudios de posgrado, e incrementar las tareas de investigación, pero aunque se ha explorado y mostrado que la vinculación entre docencia e investigación no solo ayuda a mejorar la formación y aprendizajes, y que es una oportunidad para despertar vocaciones hacia la investigación, la mayoría de las instituciones y los investigadores en América Latina no han encontrado caminos efectivos para lograrlo.

6.3. LAS PRIORIDADES UNIVERSITARIAS DE AYER Y DE MAÑANA

Según las respuestas de los dirigentes universitarios, los tres cambios o factores que más han influido en las estrategias de desarrollo seguidas por las IES en los pasados cinco años son: *evaluación y acreditación de la calidad, reformas en los procesos y sistemas de calidad y reformas curriculares.*

En comparación con ello, los temas que los dirigentes consideran más importantes en los próximos cinco años son: *cambios demográficos* y *la internacionalización*; crecerá también la atención a la *capacidad para la investigación* y la *vinculación con la industria*. Estas consideraciones llevarán a un crecimiento de la demanda y oferta de *formación a lo largo de la vida*. Aunado al desarrollo e innovación de las tecnologías digitales, las instituciones podrán desarrollar nuevas estrategias para afrontar esta demanda.

Mientras las *reformas en los procesos y sistemas de calidad* se perciben como “Muy importantes” en todas las subregiones en los pasados cinco años, para los siguientes cinco años esa prioridad cae, especialmente en la subregión Mercosur. A pesar de ello, *la evaluación y la acreditación* permanecen de alta prioridad en todas las regiones.

Centroamérica y México consideran que las *reformas en las estructuras de los grados y los currículos* estarán muy alto en la lista de las prioridades de las IES (89% de los dirigentes institucionales centroamericanos y 77% de los mexicanos dicen que serán “Muy importantes”, mientras que la Comunidad Andina y Mercosur las consideran de menor importancia (solo 59% y 51%, respectivamente, consideran que serán “Muy importantes”).

Mercosur destaca también en ser la subregión que menos preocupación muestra por posibles reformas al financiamiento universitario, al tiempo que señala tener la menor autonomía para la selección de sus estudiantes.

Los cambios demográficos, las brechas de desarrollo dentro y entre países, las dificultades para incorporarse al mercado de trabajo, y los conocimientos y problemáticas emergentes, son temas que están presentes en la mayoría de los dirigentes de las IES, y aunque se han emprendido acciones para abordar los retos planteados aún falta desarrollar mecanismos más eficientes para actualizar y desarrollar oportunidades de formación que respondan a las necesidades de los profesionales a lo largo de la vida.

Las estructuras actuales de ofertas de formación y los currículos están siendo cuestionados ante una demanda exigente de los jóvenes, adultos y organizaciones sociales que no encuentran en ellos resonancia a sus intereses y necesidades.

La respuesta de las IES se tendrá que enmarcar en la visión de una educación que forma para una sociedad más interrelacionada, con más tecnologías de información y comunicación, que requiere una conciencia clara de los retos que implica la diversidad cultural, la tolerancia, el respeto y la igualdad de oportunidades.

La importancia y pertinencia de las IES será tan grande como lo sea la sensibilidad que muestren a las necesidades sociales y de desarrollo de organizaciones y personas para conocer, interpretar y mejorar el estado de bienestar de las comunidades locales y globales.

6.4. DISCURSO Y REALIDAD EN RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS

Uno de los temas que ha estado presente en los últimos años en la educación y ha influido fuertemente en los cambios que se están llevando a cabo es el tema de aprendizaje por competencias. Más de dos terceras partes de dirigentes y profesores, así como la mayoría de los alumnos señalan que *el enfoque de competencias se ha incorporado en algunos o en todos los cursos/asignaturas*.

Contrasta con esas cifras el que solo una tercera parte de los dirigentes y los profesores mencionen que este enfoque se ha *incorporado en todos los cursos*. Es notable, asimismo, que mientras dos terceras partes de los profesores afirma haber tenido que *reformular sus prácticas docentes para incorporar el enfoque de competencias*, otra tercera parte no haya respondido o respondió diciendo “No saber” si se ha dado el cambio.

Más relevante aún resulta el hecho de que, pese al elevado número de respuestas en que se afirma que ya *se ha incorporado ese enfoque en todos o en algunos cursos*, el número que expresa que “No hay acuerdo” en la forma de su expresión en créditos académicos sea igualmente grande.



Esto refleja la dificultad que aún existe en América Latina para explicitar el proceso y el tiempo necesario para desarrollar las *competencias* así como la posibilidad de acreditar los *aprendizajes adquiridos por experiencia o cuenta propia*. Solo un poco más de la tercera parte de los dirigentes afirma que sus instituciones dan ese reconocimiento cuando se trata de analizar su equivalencia como *componente de un programa de estudios*.

Los avances del conocimiento como producto social y de construcción colectiva facilitan que las personas desarrollen competencia y adquieran aprendizajes más allá de las IES y a lo largo de su vida. La investigación y explicitación de estos aprendizajes y competencias no ha sido tarea fácil, se transita entre distintos enfoques, ya sea analítico u holístico, dando lugar a diferentes estrategias para su desarrollo y reconocimiento. En la encuesta se manifiesta la necesidad de avanzar en la descripción y epistemología de ellos para apoyar a los profesores en la selección de espacios y estrategias adecuadas para su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para contar con elementos y herramientas que faciliten su reconocimiento, y en su caso, certificación.

6.5. TECNOLOGÍAS COMO APOYO A LA DOCENCIA VS. NUEVOS ESPACIOS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN MEDIOS TIC

El aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación en la docencia presencial o en los proceso de enseñanza-aprendizaje son estrategias seleccionadas por dos terceras partes de los participantes, aunque dicen que *requieren mejoras en su calidad*.

Sin embargo, lo más notable es que las estrategias de *oferta semipresencial* es seleccionada únicamente por una tercera parte de los dirigentes y la *oferta totalmente virtual* solo la selecciona una cuarta parte de ellos.

En los resultados se observan diferencias en los puntos de vista de los dirigentes de instituciones públicas y privadas. Los dirigentes de las instituciones privadas ponen un mayor énfasis en las estrategias de apoyo a la docencia presencial con TIC con 79%, en contraste con el 69% de los dirigentes de las instituciones públicas.

Es de reconocer que en este tema se presentan diferencias importantes entre las IES, debido a la emergencia y desarrollo continuo de aplicaciones, facilidades y expectativas que ofrecen las TIC. A pesar de ello, todas las IES, de una u otra forma, están en el camino de observar, experimentar y avanzar hacia el uso de las TIC como apoyo o nuevos espacios de aprendizaje y comunicación. Es aquí donde la colaboración interinstitucional y regional para compartir buenas prácticas, alertas sobre los aspectos de calidad, y convenios para desarrollos conjuntos, no solo es deseable sino necesaria para potenciar experiencias compatibles y desarrollar sinergias regionales.

La incorporación de las TIC en los procesos educativos como nuevos espacios de aprendizaje aún tienen una penetración baja en las IES latinoamericanas, hay tres factores que pueden explicar este comportamiento: uno es que la infraestructura de telecomunicaciones en muchos casos es insuficiente; un segundo muy importante es que los programas de estudio y los modelos de docencia están diseñados para trabajos en aula; y, tercero, y no menos importante, que muchos docentes no tienen desarrolladas las habilidades requeridas para aprovechar los facilidades que ofrecen las TIC para la producción de recursos, la gestión de información y el trabajo colaborativo.

6.6. ALIANZAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Sobresale que los cinco cambios más esperados por las instituciones son una combinación de mejora de la calidad con un replanteamiento de la oferta de formación, así como la cooperación con otras instituciones de educación superior y con la industria. Se aprecia una mayor conciencia en cuanto a la necesidad de construir colectivamente y con calidad espacios de aprendizaje y conocimiento pertinente para el desarrollo humano y social.



Las *nuevas directrices para las carreras* y la *reestructura curricular* son un tema en el que tanto dirigentes institucionales como profesores están ampliamente de acuerdo, aunque siguen enfatizando aspectos disciplinares y de resolución de problemas desde la academia. En contraste con la opinión de los profesores, es mayor la proporción de estudiantes que opinan que es necesario el desarrollo de habilidades para el trabajo interdisciplinar y gestión de proyectos de vinculación intersectoriales. A pesar de esta diferencia de opiniones estas habilidades ocupan los últimos lugares entre las prioridades que señalan unos y otros.

La *participación de las asociaciones profesionales y empleadores* para el diseño curricular y reestructuración de programas de estudio solo es seleccionada por dos quintas partes de los dirigentes de instituciones privadas y por menos de la tercera parte de aquellos de las instituciones públicas.

A lo anterior se agrega que, en el tema de vinculación con la sociedad, un poco más de la mitad de los dirigentes y la mitad de los estudiantes mencionan que existe colaboración para la investigación y la innovación entre su institución y las organizaciones públicas y privadas.

Por otro lado,

- *Son pocas las IES que dicen dar seguimiento a los graduados recientes: 37% en el caso de las licenciaturas, 18% en el de maestrías y 9 % en el de doctorados.*
- *El 43% de los dirigentes de las IES afirma que sus graduados encuentran trabajo dentro de los 6 meses posteriores a la obtención de su licenciatura, pero 34% de ellos dice que ese trabajo no corresponde a su preparación.*
- *Las IES del Mercosur son las que consideran más abierto el mercado de trabajo para los graduados universitarios, mientras que Centroamérica es la que tiene el número más alto de respuestas señalando que las relaciones personales y familiares son especialmente importantes para obtener un trabajo y es la subregión en la cual son más tenues las relaciones entre las universidades y el sector privado.*

Las IES son elementos de la sociedad que contribuyen al análisis de la realidad, su comprensión y su interpretación, así como al desarrollo de conocimientos, resolución de problemas y generación de bienestar humano y social. Pero estos retos no pueden afrontarlos de manera aislada, sino en alianzas con otras organizaciones sociales que, como las IES, generan interpretaciones de la realidad que permiten desarrollos novedosos en la solución de problemas. Estas alianzas no son únicamente una cuestión de oportunidad laboral, sino sobre todo son un ejercicio de corresponsabilidad en el desarrollo de alternativas sociales. Sin embargo, aún falta avanzar en perfilar y hacer operativas estas relaciones.

Como se percibe en las respuestas a la encuesta, es necesario fortalecer los vínculos con los cuerpos profesionales, para considerar nuevos espacios de formación y el desarrollo de conocimientos, aprendizajes y competencias acordes con las necesidades actuales y con visión de futuro del campo profesional.

6.7. HACIA LA MOVILIDAD CON TRANSPARENCIA Y CONFIANZA

Todas las subregiones (con excepción de América Central) indican que los gobiernos cuentan con mecanismos para reconocer los títulos y grados académicos de estudiantes de otros países, y que la admisión de los estudiantes extranjeros a los programas de estudio de una IES específica es decisión de la institución misma, generalmente a través de una oficina central pero en ocasiones (especialmente en Centroamérica) por cada Escuela o Facultad.

Señalan también que una de las dificultades principales para reconocer los méritos académicos de los estudiantes extranjeros es la *falta de claridad en la documentación de los estudiantes*.



A pesar de que se han llevado a cabo esfuerzos para instalar procedimientos para el reconocimiento de estudios, cualificaciones y validación de títulos, aún falta mejorar este aspecto para la movilidad internacional. En la encuesta los mayores porcentajes de opinión de los dirigentes, respecto a la facilidad para llevar a cabo el reconocimiento de estudios, se ubica en las categorías de “Variable” o “Difícil”.

Entre las estrategias para apoyar la movilidad se ha discutido la importancia de los *marcos de cualificaciones*, los *sistemas de créditos* y el uso de *documentos adicionales al título*. Cerca de cuatro quintas partes de los dirigentes de las IES expresan que se cuenta con marcos nacionales de titulaciones, aunque no se haya llegado a un grado de desarrollo y descripción que permita la comparación a nivel regional. Efectivamente, la mayoría de los países de la región cuenta con leyes nacionales de educación superior, con convenios interuniversitarios o con otros instrumentos que definen las titulaciones que se ofrecen en el país. A diferencia de las *cualificaciones*, las titulaciones por lo general, no incluyen los resultados de aprendizaje/ competencias esperados al final de los distintos planes de estudio existentes, ni estos resultados/ competencias están estructurados por niveles con un sentido de progresión explícito.

Se ha avanzado en el uso de créditos académicos. Aunque la proporción de quienes afirman que éstos descansan en el número de horas presenciales es muy similar a la de quienes dicen basarse en la carga de trabajo de los estudiantes, dos terceras partes ven posible y necesario establecer un sistema común de créditos académicos para ayudar a la movilidad en la región.

Es de notar la polisemia que existe en los términos de cualificaciones, titulaciones y otros términos que se utilizan para certificar o reconocer el paso y avance por los niveles de formación. Para algunos el solo nombre de la titulación y los años de duración de los estudios son suficientes, pero para otros eso mismo puede tener múltiples interpretaciones. A pesar de ello, se reconoce en común que es necesario contar con mejores descripciones de los resultados de aprendizajes y facilitar reconocer los logros y el valor agregado de las experiencias de aprendizaje y de la formación dentro y fuera de las IES, no solo en los aspectos del trabajo realizado, sino en términos de resultados y calidad de los mismos.

El mayor acuerdo está en la necesidad de contar con herramientas que puedan ser fácilmente homologables y comparables dentro y entre países con base en las buenas prácticas y ejemplos ya en uso en varios lugares. Los acuerdos en herramientas, resultados y calidad son la base para la transparencia y confianza.

6.8. MÁS INFORMACIÓN Y APOYO PARA LA MOVILIDAD LATINOAMERICANA

La tercera parte de los dirigentes afirma que no se expiden documentos adicionales al título y *no se tiene planeado hacerlo*, a pesar de que en una tercera parte de los dirigentes reconoce la falta de claridad en la documentación del estudiante, y a pesar de que un porcentaje de las IES ya lo hace a decir de sus dirigentes.

Solo dos quintas partes de los dirigentes de las instituciones públicas y una quinta parte de los de las privadas reconocen que sus instituciones son atractivas para los estudiantes extranjeros, aunque ha habido un incremento en la movilidad de estudiantes extranjeros hacia las instituciones.

Cerca de la mitad de los dirigentes ven como fundamental la movilidad para la internacionalización, y la consideran en una quinta parte como factor de éxito de los egresados en el mercado laboral.

Una de las principales ventajas que traería una mayor integración en educación superior de América Latina citada por Mercosur y la Comunidad Andina, es que ella permitiría una *cooperación más amplia y de mejor calidad en materia de investigación*. En contraste 75% de las IES mexicanas manifestaron su preocupación ante el hecho de que esa integración condujese a una *estandarización de la educación superior*.



Solo una tercera parte de los dirigentes indica que en sus instituciones se ofrece información sobre estudios en otras instituciones. En comparación, dos quintas partes de los estudiantes reportan que reciben este servicio.

Si bien los destinos preferidos por los estudiantes latinoamericanos son *Estados Unidos, Canadá y Europa* en ese orden –para el tercer ciclo y en algunas regiones, Europa en primer lugar. A la pregunta *¿cuáles son las prioridades que tiene su institución para la colaboración internacional?* en Centroamérica y México aparece en primer lugar Estados Unidos y Canadá, en Comunidad Andina aparece Europa y Mercosur escoge a la propia región de Mercosur. En segundo lugar aparece Europa en tres subregiones, y en Centroamérica ocupa un tercer lugar después de Mesoamérica. Estos resultados son una muestra del potencial de la movilidad y cooperación al interior de la región y son significativos dado el reciente interés por Asia y el atractivo de Australia. En las respuestas de los estudiantes se observa interés por estudiar en otras regiones, 12% en Australia y Nueva Zelanda y 11% en Asia, en comparación con 18% en Estados Unidos y Canadá y 17% en Europa.

A pesar de la importancia que se le da a la movilidad, 42% de los dirigentes esperan que aumente significativamente el ingreso de extranjeros hacia sus instituciones, con diferencias importantes en las subregiones. En la Comunidad Andina fueron 67%, Mercosur 51%, Centroamérica 36% y México 28%.

La encuesta muestra que los estudiantes tienen intereses y preferencias diferentes a lo que esperan los dirigentes institucionales. Las ofertas y la información disponible no siempre cubren las expectativas de los estudiantes y de los profesores que están interesados en continuar o ampliar su formación en otros países.

El reto que se presenta es ampliar la atracción de estudiantes y profesores a diferentes espacios de formación internacional enfatizando las ventajas, diferencias y aspectos específicos que merece ser un destino para la movilidad. Tanto para atraer como para enviar estudiantes y profesores a experiencias de movilidad, la información y apoyos administrativos son un factor clave para su realización. Aquí se recoge la importancia de contar con herramientas y documentos que permitan los reconocimientos y convalidaciones de estudio y experiencias de aprendizaje.



6.9. AMPLIAR LA VISIÓN Y LA GESTIÓN DE LA INTERNACIONALIZACIÓN

La razón principal por la que se lleva a cabo la internacionalización es para reforzar la actividad académica de las instituciones y solo una décima parte la considera como estrategia para mejorar y mantener una perspectiva internacional general de la institución. Solo un tercio de los dirigentes de las instituciones declara contar con una oferta conjunta de programas a nivel maestría.

En relación a la normatividad para la internacionalización, una décima parte de los dirigentes respondió que es “Muy actualizada”, y dos quintas partes que es “Suficiente”.

La visión de internacionalización requiere permear en las IES más allá de los convenios formales de colaboración, sobre todo, para enriquecer lo que ya se hace en las instituciones en los temas de formación, investigación e innovación. La internacionalización es más que la movilidad, es un aspecto que puede llevar a entrelazar el conocimiento y experiencia acumulados en el ámbito internacional, los enfoques desde diferentes culturas y sus implicaciones en las políticas y el desarrollo social, es un reto que no se puede dejar pasar a riesgo de perder pertinencia y relevancia para la propia comunidad.

6.10. GÉNERO E INCLUSIÓN

Las condiciones geográficas, histórico-culturales, económicas y políticas son factores determinantes en el tema de inclusión y género. A pesar de que en la información sobre la educación superior se encuentran estrategias sobre asignación de cuotas numéricas para la inscripción de grupos minoritarios en las instituciones y se abren ofertas educativas específicas para estos grupos, la igualdad de oportunidades va más allá del esfuerzo de las instituciones de educación superior, pues se requiere de la concurrencia de otros actores y de esfuerzos sostenidos por largos períodos de tiempo.

En los resultados de la encuesta, a pesar de que la proporción de mujeres en el claustro profesoral es parecida a la proporción de hombres, se encuentran diferencias de opinión sobre el desempeño de las mujeres. Cerca de la mitad de los dirigentes de Comunidad Andina y Centroamérica consideran que las mujeres tienen mejor desempeño académico, mientras que solo la tercera parte de México y Mercosur lo consideran así. Valdría la pena revisar si en los puestos de autoridad y gestión en las instituciones la proporción entre hombres y mujeres es la misma.

En el tema de inclusión, aunque tres cuartas partes de los dirigentes indican que en sus instituciones existen iguales oportunidades para las mujeres estudiantes y para los estudiantes de bajos recursos, aún se observa un tramo importante que remontar, pues en una cuarta parte de las instituciones continúan en desventaja estos grupos.

En el caso de las minorías étnicas o indígenas, la situación es diferente, la opinión sobre la igualdad de oportunidades se reduce a dos terceras partes. Es de notar en este último punto que las diferencias regionales son importantes, como es el caso de México que se encuentra diez puntos arriba de las demás subregiones en cuanto a las oportunidades que ofrece a estas comunidades.

96



Los dirigentes están en desacuerdo en cuanto a si la universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz (71%), sin embargo en las opiniones y comentarios refieren que, aunque no hay restricciones normativas, éstas se dan, de hecho, por la escasa adecuación de la infraestructura para mejorar el acceso a las instalaciones. Es de notar que en todas las opciones de este tema de restricciones para estudiantes con discapacidad se encuentra un porcentaje alto de dirigentes que respondieron “No sé” o que no respondieron (entre 22% y 34%).

Es fácil estar de acuerdo en que no existen restricciones para personas con algún tipo de discapacidad y que existe igualdad de oportunidades independientemente de su condición de género, socioeconómica o étnica, sin embargo es más difícil llevar a cabo acciones y políticas que demuestren que se opera en ese sentido. Este es un tema que requiere ser abordado con mayor análisis y profundidad ya que rebasa las preguntas que aparecieron en la encuesta. A pesar de ello, en las respuestas abiertas se observa una preocupación sobre diferentes formas de abordar el tema y la necesidad de explicitar estrategias y acciones específicas para lograr la inclusión e igualdad. Se mencionan aspectos de política, normatividad, e infraestructura, así como aspectos relacionados con el reconocimiento de la diversidad y diferencias que llevan a estrategias compensatorias.



BIBLIOGRAFÍA

- ASCUN (2013). *Construyendo Pensamiento Universitario. Información Institucional 2013*. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Universidades.
- Altbach, P.; Reisberg, L., y Rumbley, L. (2009). *Tras la pista de una revolución académica: Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009*. París: UNESCO.
- ANUIES (2007). *Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos SATCA*. Consultado el 15 de mayo. Disponible en http://www.anui.es/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf.
- Bernal, H. y Rivera, B. (2009). El Estado del Arte en la construcción del pensamiento universitario. En Asociación Colombiana de Universidades, *ASCUN: 50 años construyendo pensamiento universitario* (p. 80). Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Universidades.
- Colciencias (2013). *Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Consultado el 13 de marzo de 2013. Disponible en <http://colciencias.gov.co>.
- Colucci, E.; Davies, H., Jonna, K., y Michael, G. (2012). *Mobility: Closing the gap between policy and practice*. Brussels: European University Association.
- CONACYT (2012). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación. México 2011*. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Díaz, J. (s.f.). *Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta*. Consultado el 15 de mayo de 2013. Disponible en <http://www.grade.org.pe/download/pubs/analisis-2.pdf>.
- EUA (2010). *Trends 2010: A Decade of Change in European Higher Education*. (A. Sursock, & H. Smidt, Eds.) Bruselas: European University Association.
- Fernández Lamarra, N. (2004). *La educación superior en América Latina y el Caribe y la evaluación y acreditación de su calidad, situación, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de estudios comparados en educación; UNTREF; IESALC_UNESCO.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- González García, Y. y Muñoz Varela, L. (2010). La educación superior centroamericana en contexto de construcción de espacios comunes del conocimiento. En: F. A. Zenteno Ruíz (comp.), *II Encuentro Internacional de Rectores Guadalajara - México*, (pp. 12 - 33). Perú: Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión; Universia - Santander.



IESALC (2008). Declaración de la conferencia regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. (p. 10). Cartagena: IESALC-UNESCO.

Instituto Nacional de Estadística (2012). *Uruguay en cifras 2012*. Montevideo: INE.

López Segrera, F.; Brock, C.; y Sobrinho, J. (eds.) (2009). *Higher Education in Latin America and The Caribbean*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Miguel, S. (2011). Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34(2), 187-199.

Moreno Brid, J. C., y Ruiz Nápoles, P. (2009). *La educación superior y el desarrollo económico en América Latina*. México: CEPAL. Serie Estudios y perspectivas. No. 106.

OCDE (2007). *La educación superior y las regiones: globalmente competitivas, localmente comprometidas*. París: OCDE

OCDE (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. París: OECD.

Restrepo, J. M. (2008). Sistema de créditos académicos (SICA) y complemento al título (CAT) para América Latina. En: Asociación Colombiana de Universidades, *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina: Informe final del Proyecto 6x4 UEALC* (pp. 37-117). Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Universidades.

Rivera, B. y Granobles, J. C. (2012). Análisis de políticas compensatorias para la equidad en el acceso a la educación superior: el caso de la Universidad de Caldas. *Pensamiento Universitario*, 23, pp. 81-91. Bogotá, Colombia: Asociación Colombiana de Universidades.

SEP (2012). *Informe de Rendición de Cuentas 2006-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.

SEP: Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (2011). *Normas específicas por las que se establece un marco mexicano de cualificaciones*. México: Secretaría de Educación Pública.

SNIES. *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior*. Consultado el 13 de marzo de 2013. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co>.

Tuirán, R. (2012). *La educación superior en México: avances, rezagos y retos*. México: Secretaría de Educación Pública.

Tuning Project. (2013). *CLAR Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Tünnermann Bernheim, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: IESALC; Pontificia Universidad Javeriana.

UNESCO (2009). *Conferencia mundial sobre la educación superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París: UNESCO. Consultado el 15 de mayo de 2013. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

Veras Godoy, H. (2010). *Internacionalización y cooperación universitaria*. Consultado el 28 de junio de 2013. Disponible en <http://encuentroguadalajara2010.universia.net/pdf/3.pdf>.

Zapata, G. y Tejeda, I. (2010). Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad. Informe Nacional - Chile. Proyecto ALFA. En: CINDA, *Aseguramiento de la Calidad: Políticas Públicas y Gestión Universitaria*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).





ANEXOS

ANEXO A. CUESTIONARIOS DE LA ENCUESTA TRESAL

ANEXO B. INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA

TRESAL ENCUESTA SOBRE TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

ANEXO A

CUESTIONARIOS DE LA ENCUESTA TRESAL

Cuestionario a los dirigentes de las instituciones de educación superior

Sección: Datos de identificación de la institución

1. **¿Cuándo fue fundada su institución?**

Mencione aproximadamente en qué año:

2. **¿Cómo se financia su institución?**

- Principalmente con fondos públicos
- Principalmente con colegiaturas y otros fondos
- Fuentes públicas y privadas

3. **¿Cómo describe el perfil principal de su institución?**

- Principalmente orientada a investigación (Centro de Investigación)
- Principalmente orientada a la docencia
- Con un balance entre investigación y docencia

4. **¿Cuánto personal académico y administrativo trabaja en su institución? (Proporcione una cifra aproximada)**

Tipo de personal	Tiempo completo	Tiempo parcial
a) Docentes exclusivos (dedicados solo a docencia)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Docentes - investigadores (dedicados a docencia e investigación)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Investigadores exclusivos (dedicados solo a investigación)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Personal administrativo	<input type="text"/>	<input type="text"/>

5. **¿Cuál es el número total de estudiantes inscritos en cada nivel educativo que ofrece su institución? (Indique el rango)**

Indique el nombre que cada nivel recibe en su país

Estudiantes						
	Nombre del nivel en su país	Menos de 5,000	Entre 5,001 y 15,000	Entre 15,001 y 30,000	Entre 30,001 y 60,001	Más de 60,000
Carreras cortas (técnicas)	<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Primer ciclo (licenciatura/profesional o equivalente)	<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Segundo ciclo (maestría)	<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Doctorado/PhD	<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Estudiantes de cursos que no otorgan grado	<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Total de número de estudiantes	<input type="text"/>	<input type="radio"/>				



6. ¿Cuál es el número total de programas/carreras que en cada nivel educativo se ofrece en su institución?

(Indique el rango)

Programas/ carreras						
	Menos de 10	Entre 11 y 25	Entre 26 y 40	Entre 41 y 60	Más de 60	Ninguno
Carreras cortas (técnicas)	<input type="radio"/>					
Primer ciclo (licenciatura/ profesional o equivalente)	<input type="radio"/>					
Segundo ciclo (maestría)	<input type="radio"/>					
Doctorado/PhD	<input type="radio"/>					
Total de programas / carreras	<input type="text"/>					

7. Si ofrece programas/carreras de doctorado, ¿cuántos grados de doctor (PhD) fueron otorgados en los siguientes años?

En caso de que no tenga los números exactos, por favor proporcione un estimado.

2011

2010

2005

2000

8. ¿A qué comunidad se dirige principalmente su institución?

(Por favor numérelas en orden de preferencia, 1 para la más importante)

Local

Nacional

América Latina

Mesoamérica (México y Centroamérica)

Mercosur

Región Andina

Mundial

9. ¿Cuáles de estos servicios se proporcionan a los estudiantes en su institución?

(Puede seleccionar varias respuestas)

a) Servicios de orientación académica

b) Instalaciones para alojamiento

c) Servicios de orientación vocacional (elección de carrera)

d) Servicios de orientación psicológica

e) Instalaciones deportivas

f) Información sobre oportunidades de estudios en otras instituciones

g) Cursos o centros de idiomas

h) Actividades sociales y culturales (cine clubs, teatro, música, etc.)

i) Otro, especificar:



Sección 1: Estrategias institucionales

10. a) En los últimos cinco años, ¿cuáles de los siguientes temas se han incluido en las estrategias de desarrollo en su Universidad y cuáles su importancia?

(Seleccione una opción para cada tema)

	Sin importancia	Poco importante	Mediana importancia	Muy importante
a) Internacionalización (intercambios y colaboración con instituciones extranjeras para colaboración, intercambio de estudiantes, atracción de estudiantes internacionales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Colaboración con los países vecinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Procesos de integración regional en educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Crecimiento en la importancia de la investigación e innovación para el desarrollo de capacidades nacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Reformas en los procesos y sistemas de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Reformas en el gobierno de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Reformas en el financiamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Interés en mejorar la posición en rankings o comparaciones entre IES nacionales e internacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Apoyo de donadores internacionales a programas/proyectos académicos o de cooperación académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Cambios demográficos con mayor demanda de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Relación universidad-empresa/entorno socioeconómico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Vida estudiantil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Reforma de la estructura curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Evaluación y acreditación de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. b) En los próximos cinco años, ¿qué tanto considera que los siguientes factores serán tomados en cuenta en las estrategias de su institución?

(Seleccione una opción para cada tema)

	Sin importancia	Poco importante	Mediana importancia	Muy importante
a) Internacionalización (intercambios y colaboración con instituciones extranjeras para colaboración, intercambio de estudiantes, atracción de estudiantes internacionales, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Colaboración con los países vecinos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Procesos de integración regional en educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Crecimiento en la importancia de la investigación e innovación para el desarrollo de capacidades nacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



e) Reformas en los procesos y sistemas de calidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Reformas en el gobierno de la institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Reformas en el financiamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Interés en mejorar la posición en rankings o comparaciones entre IES nacionales e internacionales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Apoyo de donadores internacionales a programas/proyectos académicos o de cooperación académica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Cambios demográficos con mayor demanda de educación superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Relación universidad-empresa/entorno socioeconómico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Vida estudiantil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Reforma de la estructura curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Evaluación y acreditación de calidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Otro, por favor especifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. En los próximos cinco años, ¿qué tan importante considera que serán los siguientes cambios en su institución?

(Seleccione una opción para cada tema)



	Sin importancia	Poco importante	Mediana importancia	Muy importante
a) Nuevas directrices para las carreras (estructura, duración, formas para cursarlas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nuevos requisitos de ingreso para los diferentes niveles educativos superiores/ ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Cambios en las cuotas de colegiaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mejora en las acciones de cooperación con otras instituciones de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Mejora en la cooperación con la industria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Mayor competencia con otras instituciones de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Mayor autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Menor autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Mayor diversificación de las fuentes de financiamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Mejora en los procesos internos de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Otro, por favor especifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 2: Estructura de grados y currículo

12. ¿Tiene su institución autonomía para seleccionar a los estudiantes que ingresan a ella?

	Sí, totalmente	Sí, en algunas disciplinas/profesiones	Sí, pero solo algunos estudiantes	No, el procedimiento de ingreso se basa en una selección nacional	Otro describa
Carreras cortas (técnicas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="text"/>
Primer ciclo (licenciatura/profesional o equivalente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="text"/>
Segundo ciclo (maestría)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="text"/>
Doctorado/PhD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="text"/>
Explique si ninguna opción es adecuada a su caso.	<input type="text"/>				

13. En su institución, en los últimos cinco años, ¿se han reformulado o se han reconsiderado los programas de estudio de las carreras?

(Puede seleccionar varias opciones)

- a) Sí, como consecuencia de reformas nacionales
- b) Sí, como una respuesta a los desarrollos internacionales
- c) Sí, con la finalidad de mejorar la calidad académica
- d) Sí, para asegurar una incorporación más suave al mercado laboral y responder mejor a los requerimientos profesionales
- e) No, pero se tienen planes de hacerlo
- f) No, no se ve necesario hacerlo



Sección 3: Aprendizaje y competencias

Resultados del aprendizaje: Exposición de lo que el alumno debe saber, entender, o ser capaz de demostrar al término de un proceso de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje.

Una de las formas de expresar los resultados del aprendizaje es en términos de competencias.

Competencia: Conjunto integrado de saberes - saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), saber ser (actitudes y valores que guían la toma de decisiones y la acción), y saber actuar (características propias del desempeño) - propios o aplicables a un contexto específico (campo profesional en el caso de competencias profesionales) o de aplicación general (competencias genéricas).

14. ¿En su institución se ha incorporado el enfoque de resultados de aprendizaje/competencias?

- Sí, en todos los cursos/ asignaturas
- Sí, en algunos cursos/ asignaturas
- No
- No, pero queremos hacerlo
- No lo sé

15. ¿Con cuáles afirmaciones sobre competencias está usted de acuerdo?

Marque en la columna correspondiente su acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

	Acuerdo	Desacuerdo	No estoy seguro o no sé
a) El enfoque por competencias se puede aplicar en todos los niveles de estudios/ grados/ diplomas/ títulos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) El enfoque por competencias se puede aplicar a todas las profesiones y disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Las competencias se pueden usar para expresar los logros de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) El uso de las competencias puede ayudar para mejorar la calidad de la Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) El uso de las competencias mejora la comunicación de los resultados de aprendizaje y de lo que saben hacer los egresados a los empleadores y a la sociedad en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) El enfoque de competencias permite diseñar mejores evaluaciones de los resultados de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. En los últimos cinco años, ¿con qué intensidad y calidad se han llevado a cabo las siguientes estrategias en su institución?

Marque en la columna correspondiente su acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

106



	Muy intenso y con alta calidad	Bastante pero aún falta mejorar la calidad	Es incipiente	No se ha realizado
a) Oferta de programas/carreras en sistemas de educación totalmente virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Oferta de programas/carreras semipresenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Apoyo a la docencia presencial con TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sistemas de biblioteca y bases de datos de consulta remota en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Implementación de tutores académicos para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Espacios en el plan de estudios y en los cursos/asignaturas para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Infraestructura para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Actualización de docentes en procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Actualización de docentes en el uso de TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

k) Revisión de planes de estudio para integrar enfoques de complejidad e interdisciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Sistemas de seguimiento y evaluación formativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 4: Sistema de créditos

17. En caso de que utilice un sistema de créditos académicos para valorar los cursos o asignaturas, ¿podría describir el sistema brevemente?

¿Cuántos créditos se otorgan por hora? *Inserte un número*

	Sí	No
a) Está basado en horas presenciales (de contacto entre el docente y uno o más alumnos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Está basado en horas carga de trabajo del alumno (incluyendo horas de clase, laboratorio, trabajo práctico, estudio y tutoría)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. ¿Cuál considera que es el mayor beneficio de utilizar un sistema de créditos?

(Puede seleccionar varias opciones)

a) Ayuda a la institución a organizar y planear los programas educativos/carreras	<input type="checkbox"/>
b) Ayuda a los estudiantes a organizar sus estudios	<input type="checkbox"/>
c) Es más fácil para los estudiantes transferir sus estudios entre diferentes programas educativos/carreras	<input type="checkbox"/>
d) Es más fácil para los estudiantes transferir sus estudios a otra institución dentro del país	<input type="checkbox"/>
e) Es más fácil para los estudiantes extranjeros continuar sus estudios en su institución	<input type="checkbox"/>
f) Es más fácil para los estudiantes continuar con sus estudios en el extranjero	<input type="checkbox"/>
g) Ayuda a las instituciones a equilibrar los planes de estudio	<input type="checkbox"/>
h) No hay ningún uso particular/ es un proceso administrativo	<input type="checkbox"/>



Sección 5: Marco nacional de titulaciones o grados académicos (calificaciones) para la educación superior

Para efectos de esta encuesta, utilizaremos el término marco de titulaciones o grados académicos en el sentido de tener un grado, licencia, cédula o certificación que establezca que una persona tiene las cualidades y características deseables de una cierta profesión. Es lo que sabe y sabe hacer una persona que tiene esta calificación, algunas veces descrito como los conocimientos, habilidades y actitudes que domina, o descrito en términos de competencias específicas y genéricas. Las titulaciones se comprueban mediante la presentación de documentos como son títulos, diplomas y certificados.

Los elementos de una titulación son: nivel, calidad, carga de trabajo (créditos), perfil, y los resultados de aprendizaje (learning outcomes).

El marco de titulaciones es una descripción de todos los grados de un sistema de educación. Se describen los resultados de aprendizaje en términos de lo que alguien con cada grado o titulación sabe hacer, cómo se relaciona un grado o titulación con los otros grados, cómo se puede "mover" de una titulación o grado a otro.

19. ¿Su país cuenta con un marco de titulaciones en Educación Superior para otorgar títulos con validez nacional?

(Seleccione una opción)

- Sí
- No, pero se tienen planes para desarrollarlo/ se está desarrollando
- No, pero sí hay marcos para algunos niveles de estudios, como es la educación técnica
- No hay un marco nacional de titulaciones
- No lo sé

20. Independientemente de si existe un marco nacional de titulaciones en su país, ¿para qué piensa que sería útil contar con un marco nacional de titulaciones?

(Seleccione las opciones que expresen su opinión)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Sí, para el desarrollo curricular | <input type="checkbox"/> |
| b) Sí, para estandarizar las titulaciones y grados para tener mayor transparencia | <input type="checkbox"/> |
| c) Sí, permite una orientación más clara a los estudiantes | <input type="checkbox"/> |
| d) Sí, para el reconocimiento internacional y la movilidad | <input type="checkbox"/> |
| e) Sí, para mejorar el aseguramiento de la calidad | <input type="checkbox"/> |
| f) No, no es útil | <input type="checkbox"/> |
| g) No lo sé | <input type="checkbox"/> |

108



Sección 6: Reconocimiento de estudios

El reconocimiento de estudios o cualificaciones es el proceso que se requiere para cumplir con el requisito para continuar estudios en una institución de educación superior o bien para el ejercicio profesional en el trabajo.

21. Para el reconocimiento de estudios

	Sí	No
a) ¿Existen procedimientos a nivel nacional para el reconocimiento de las cualificaciones/títulos obtenidos en el extranjero, para continuar con los estudios en una institución de Educación Superior?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) ¿Cuenta su institución con la facultad para valorar y decidir las cualificaciones/títulos obtenidos en el extranjero?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En caso afirmativo a la pregunta anterior, ¿sus políticas institucionales se basan en una política nacional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. ¿Qué instancias externas a su institución están a cargo del reconocimiento de grados/títulos?

(Indique las opciones que aplican)

- | | |
|---|--------------------------|
| a) El Ministerio de educación | <input type="checkbox"/> |
| b) Una agencia nacional dedicada para ello | <input type="checkbox"/> |
| c) Las asociaciones profesionales de ciertas disciplinas/ profesiones | <input type="checkbox"/> |
| d) Una o varias universidades públicas | <input type="checkbox"/> |
| e) Otras, por favor indique cuáles | <input type="checkbox"/> |

23. Para quien desea ingresar a su institución, ¿qué tan fácil es que se reconozcan los siguientes tipos de estudio?

	Muy fácil	Variable	Difícil	No se reconocen
a) Grados/títulos de otras instituciones de educación superior del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Grados/ títulos de instituciones de educación superior extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Períodos de estudio en otras instituciones de educación superior de su país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Períodos de estudio en instituciones de educación superior extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Períodos de estudio de otro tipo de instituciones educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. En su institución, ¿quién es responsable del reconocimiento de las siguientes experiencias?

Indique una opción para cada experiencia.

	Oficina central	Facultad	Departamento	Un profesor	No sé
a) Grados/ títulos en instituciones extranjeras	<input type="radio"/>				
b) Periodo de estudios en el extranjero	<input type="radio"/>				
c) Grados/títulos de otras instituciones de su país	<input type="radio"/>				
d) Períodos de estudio en otras instituciones de su país	<input type="radio"/>				

25. ¿En su institución se reconocen aprendizajes previos como los adquiridos por experiencia laboral o estudio independiente?

- Sí, pero solo como un componente de un programa de estudios
- Sí, como el equivalente de un grado/título completo, (por ejemplo: se le reconoce a un estudiante el aprendizaje previo equivalente a licenciatura/profesión y se le permite ingresar a un programa de maestría)
- No, no se hace en la institución

26. ¿Cuáles son los principales obstáculos en su institución para el reconocimiento de estudios realizados en el extranjero?

(Indique las opciones que aplican)

	Estudiantes propios que regresan de estudiar en el extranjero	Estudiantes de instituciones extranjeras con la intención de estudiar en su institución
a) Una situación legal y regulatoria poco clara	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Poca claridad en la competencia de las instancias y procedimientos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Burocratismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Falta de claridad en la documentación del estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Desconfianza de la calidad de estudios realizados en otras instituciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) No sé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) No hay obstáculos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



27. ¿Se expide en su institución un documento adicional al título que ayude a que el grado/título sea reconocido fuera del país?

(Por ejemplo: suplemento al título)

- Sí, a todos los estudiantes que se gradúan
- Sí, a los estudiantes que lo solicitan
- Todavía no, pero se tiene planeado hacerlo
- No y no se tiene planeado hacerlo

En caso afirmativo describa el documento

Sección 7: Vinculación con la sociedad

Vinculación: en el contexto de las funciones de las Instituciones de Educación Superior se define como la relación explícita con organizaciones sociales, gubernamentales o empresariales para colaborar en el análisis y propuesta de soluciones a problemáticas sociales o para colaborar en la formación de los estudiantes.

28. ¿Cuál afirmación describe mejor el nivel de colaboración entre su institución y las organizaciones públicas y privadas para la investigación y la innovación?

- Mantiene lazos cercanos con el sector público/privado para la formación de investigadores y para la resolución de problemas sociales
- Se tienen pocos lazos con el sector público/privado para la resolución de problemas sociales
- En general, no hay una relación cercana entre la institución y el sector público/privado para la resolución de problemas sociales

29. ¿En su institución se involucra a las asociaciones de profesionales y empleadores para el diseño y reestructuración de los programas de estudio de las carreras en las facultades y departamentos?

- Sí, se les involucra ampliamente
- Sí, ocasionalmente se les involucra
- No, raramente se les involucra

30. ¿Qué hacen los estudiantes después de terminar sus estudios profesionales/licenciatura/pregrado?

- La mayoría de los estudiantes ingresan al mercado laboral, y solo una minoría continua con estudios de maestría
- Algunos ingresan al mercado laboral y algunos continúan con estudios de posgrado
- La minoría ingresa al mercado laboral, y la mayoría continua con estudios de maestría
- No tengo información

31. En general, ¿cuál es la situación de los egresados de su institución sobre la incorporación de los graduados en el mercado laboral?

	Graduados de licenciatura/profesión	Graduados de maestría	Graduados de doctorado
a) La mayoría de ellos encuentran trabajo dentro de los primeros seis meses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) La mayoría de ellos encuentran trabajo dentro de los primeros seis meses, pero no siempre en correspondencia a las cualificaciones requeridas y niveles de pago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Un considerable número de estudiantes tienen problemas para encontrar trabajo en los primeros seis meses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Hay grandes diferencias entre disciplinas/profesiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) No tengo información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



32. ¿Cuáles considera que son las razones más frecuentes por las que los estudiantes tienen problemas para ingresar al mercado laboral?

- a) Los estudiantes no tienen las cualificaciones requeridas por los empleadores - ya que las disciplinas que estudiaron no están alineadas con el mercado laboral
- b) Los empleadores buscan solo los diplomas, y no consideran lo que los estudiantes realmente son capaces de hacer
- c) Los programas de estudio no desarrollan las competencias genéricas que colocan a los estudiantes en mejores posiciones para trabajar
- d) La actitud personal y habilidades de los estudiantes
- e) El mercado de trabajo generalmente es difícil para los graduados universitarios
- f) Las conexiones personales y familiares son tan importantes como las cualificaciones para obtener un trabajo
- g) Otros

33. En el caso de que dé seguimiento a egresados para su ingreso al mercado laboral, indique en qué nivel educativo se hace.

(Se permiten varias opciones)

	Sí, se da seguimiento al empleo de los graduados recientes	Sí, se da seguimiento a algunos graduados	No, no se da seguimiento	No aplica
a) Carreras cortas (técnicas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Primer ciclo (licenciatura/profesional o equivalente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Segundo ciclo (maestría)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Doctorado/PhD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Para quien busca empleo y tiene cualificaciones/títulos obtenidos en el extranjero:

	Muy fácil	Variable	Muy difícil
a) ¿Qué tan fácil es que se le reconozcan las cualificaciones/títulos para propósitos de empleo en su país?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sí	No
b) En general, ¿los empleadores disponen de lo necesario para valorar las cualificaciones/títulos obtenidos en el extranjero y reconocerlos para propósitos de empleo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) ¿Los cuerpos reguladores/gremiales de la profesión proporcionan una normatividad para el reconocimiento de las cualificaciones/títulos obtenidos en el extranjero para el empleo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) ¿Las instituciones de educación superior participan en el proceso de reconocimiento de las cualificaciones/títulos obtenidos en el extranjero para el empleo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 8: Movilidad

El término movilidad de corta duración se utiliza en educación superior para las acciones de acudir a otra institución, nacional o extranjera, a realizar estudios o estancias por varios meses, pero el grado o titulación lo otorga la institución de procedencia. Los intercambios también se consideran dentro del término de movilidad de corta duración.

La movilidad para obtener un grado en otra institución, en general es de larga duración.

35. ¿Cuál de las siguientes opciones describe mejor la situación en su institución?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy tan seguro	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Muchos estudiantes están interesados en estudiar en el extranjero	<input type="radio"/>				
b) Los gobiernos proporcionan una gran cantidad de becas	<input type="radio"/>				
c) Organizaciones donantes y agencias internacionales (DAAD, Campus France) proporcionan financiación para la movilidad	<input type="radio"/>				
d) Mi institución ofrece algún tipo de financiación para que los estudiantes puedan optar por movilidad	<input type="radio"/>				
e) Muchos estudiantes extranjeros están interesados en estudiar en nuestra institución	<input type="radio"/>				
f) La mayoría de los estudiantes nacionales que quieren estudiar en el extranjero también quieren obtener el título en el extranjero	<input type="radio"/>				
g) La mayoría de los estudiantes (50% o más) que estudian en el extranjero no regresan antes de la graduación	<input type="radio"/>				
h) Cuando los estudiantes van al extranjero, por lo general estudian una maestría o un doctorado	<input type="radio"/>				
i) Hay significativamente más estudiantes extranjeros que vienen a la institución en comparación con los nacionales que salen	<input type="radio"/>				
j) Los niveles de estudiantes extranjeros que vienen son similares a los de estudiantes nacionales que salen de la universidad	<input type="radio"/>				
k) Hay significativamente más estudiantes nacionales que salen de la institución en relación a los extranjeros que entran a la institución	<input type="radio"/>				

112



36. En su opinión, ¿el número de estudiantes de su institución que participan en programas de movilidad o que estudian posgrado en el extranjero se ha incrementado, disminuido o permanecido igual en los últimos cinco años?

Indique qué estudios realizan en el extranjero

	Bachelor/ Grado/ primer ciclo	Maestría/ Segundo ciclo	Doctorado/tercer ciclo/ PhD
a) Incrementado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Disminuido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Permanecido igual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) No hay información suficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. ¿Cuáles piensa que son los beneficios de la movilidad para estudiantes y profesores?

a) En general, la movilidad de corta duración es beneficiosa:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy tan seguro	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Para estudiantes: Para su formación académica y profesional	<input type="radio"/>				
Para estudiantes: Para sus habilidades personales y su personalidad	<input type="radio"/>				
Para profesores: Para su formación académica y profesional	<input type="radio"/>				
Para profesores: Para sus habilidades personales y su personalidad	<input type="radio"/>				

b) La movilidad de estudiantes y profesores es beneficiosa porque:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy tan seguro	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Esto hace que la institución sea más atractiva para los estudiantes y profesores	<input type="radio"/>				
Contribuye a crear un ambiente abierto y muy cosmopolita	<input type="radio"/>				
Ayuda a construir intercambio internacional e iniciativas de colaboración y proyectos	<input type="radio"/>				
Mejora la calidad de la enseñanza y de la investigación	<input type="radio"/>				

38. ¿Cuál es el principal destino de la mayoría de los estudiantes que participan en programas de movilidad de corta duración o que estudian algún posgrado en el extranjero?

	Movilidad de corta duración	Maestría/ segundo ciclo	Doctorado/tercer ciclo/ PhD
a) Estado Unidos + Canadá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Australia + Nueva Zelanda	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Asia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Europa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) África	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Mesoamérica (México y Centroamérica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Otros países latinoamericanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. ¿Considera que la movilidad de corta duración y estancias en el extranjero tendrán mayor importancia en el futuro para su institución o ve también ciertos riesgos?

(Seleccione una opción de respuesta)

- Sí, será fundamental para la internacionalización de nuestra institución
- Sí, será fundamental para el éxito de nuestros egresados en el mercado laboral
- Sí, pero será más difícil motivar a los estudiantes y asignar recursos
- Sí, pero se debería realizar más bien en el marco de programas estructurados
- Sí, pero la movilidad de corta duración se ve favorecida, ya que la movilidad de grado puede conducir a la fuga de cerebros



- No, seguirá interesando sólo a estudiantes de ciertas modalidades de estudio
- No, tememos que perderemos estudiantes y los investigadores potenciales
- Otro, especifique:

40. ¿Su institución motiva a los estudiantes a obtener un grado/título en el extranjero para graduarse o para concluir un programa de estudios que inició en su institución?

(Seleccione una opción de respuesta)

- Sí, en programas de estudio y especializaciones que no tenemos en nuestra institución
- Sí, en el marco de los programas de intercambio y colaboración con socios
- Los estudiantes tienden a organizarse por su cuenta
- No

41. ¿Qué tanto espera que se modifique el grado de movilidad hacia su institución en el futuro, es decir, estudiantes extranjeros que vayan a su institución a obtener un grado/título?

(Seleccione una opción de respuesta)

- Significativamente
- Ligeramente
- Permanecerá en los niveles actuales
- Por el contrario, disminuirá

42. ¿Con cuáles de los siguientes servicios dispone la Universidad para mejorar las condiciones de movilidad?

(Seleccione las opciones que aplican)

- | | |
|--|-----------------------|
| a) Bienvenida y servicios de orientación | <input type="radio"/> |
| b) Instalaciones para alojamiento | <input type="radio"/> |
| c) Oportunidades de trabajo | <input type="radio"/> |
| d) Servicios de orientación personal | <input type="radio"/> |
| e) Tutoría académica | <input type="radio"/> |
| f) Información sobre oportunidades de estudio en otras instituciones | <input type="radio"/> |
| g) Centros o cursos de idiomas | <input type="radio"/> |
| h) Actividades sociales y culturales | <input type="radio"/> |
| i) Otro, especifique: | <input type="radio"/> |

114



Sección 9: Procesos de calidad internos y externos

Procesos de evaluación como base para el mejoramiento de programas de estudio, procesos y servicios de la institución.

43. ¿Su institución cuenta con procedimientos internos de evaluación global de sus programas de estudio?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No

44. ¿Su institución evalúa el desempeño de los profesores a través de cuestionarios de opinión a los estudiantes?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No

50. ¿Cuáles son los factores que más ayudarían a mejorar la calidad de la Educación Superior a nivel de América Latina?

Por favor, numere del 1 al 5 los cinco más importantes (1 para el más importante)

Los 5 más importantes

a) Reconocimiento mutuo de esquemas nacionales de acreditación/ aseguramiento de la calidad	<input type="checkbox"/>
b) Mayor movilidad y colaboración dentro de la región de América Latina	<input type="checkbox"/>
c) Enfoque común al definir niveles de grados académicos (licenciatura/ profesional, maestría, doctorado y especialidad)	<input type="checkbox"/>
d) Sistema compatible de créditos académicos en América Latina	<input type="checkbox"/>
e) Más amplio reconocimiento de títulos/diplomas/certificados (calificaciones) académicas y profesionales	<input type="checkbox"/>
f) Más redes temáticas e institucionales	<input type="checkbox"/>
g) Mayor relevancia de la investigación para la sociedad	<input type="checkbox"/>
h) Otro (especifique): <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
i) Otro (especifique): <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

51. ¿Cuáles son los factores que más ayudarían a mejorar y transformar la calidad de la Educación Superior a nivel institucional?

Por favor, numere del 1 al 5 los cinco más importantes (1 para el más importante)

Los 5 más importantes

a) Mejores sistemas de calidad	<input type="checkbox"/>
b) Uso de resultados de aprendizaje en el diseño y la evaluación de programas de estudio de las carreras	<input type="checkbox"/>
c) Una relación más fuerte entre la docencia y la investigación	<input type="checkbox"/>
d) Uso de estándares internacionales	<input type="checkbox"/>
e) Mayor desarrollo de recursos humanos	<input type="checkbox"/>
f) Mejor infraestructura física y mejores servicios académicos	<input type="checkbox"/>
g) Incremento en el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC)	<input type="checkbox"/>
h) Mayor sensibilidad y respuesta a las necesidades de la sociedad y de los sectores público y privado	<input type="checkbox"/>
i) Mayor cooperación internacional	<input type="checkbox"/>
j) Mayor y mejor relación entre universidad y el sector productivo	<input type="checkbox"/>
k) Mejora de los exámenes de ingreso.	<input type="checkbox"/>
l) Otro (especifique): <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>

52. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones representa mejor la situación durante los pasados cinco años en los procesos externos de calidad de los programas de estudio en su institución?

- Se orientan más a los objetivos / insumos de la enseñanza
- Se orientan más a los procesos de aprendizaje
- Se orientan más a los resultados del aprendizaje
- Es una combinación de insumos, procesos y resultados
- No tengo suficiente información sobre el asunto

Sección 10: Espacio de educación superior en América Latina

La regionalización es hoy en día una de las tendencias clave en educación superior. El establecimiento de un Espacio Europeo de Educación Superior es un ejemplo. Estos desarrollos tienen implicaciones importantes para América Latina en relación a la creación de una comunidad de educación superior en América Latina.



53. ¿Es posible establecer un sistema común de créditos académicos en América Latina, que sea lo suficientemente flexible como para reconocer diferencias nacionales e internacionales?

Por favor marque la afirmación que mejor representa su respuesta.

- Sí, es posible y necesario
- Sí, es posible pero no es necesario
- No, no es posible pero sí es necesario
- No, ni es posible ni es necesario

54. ¿Qué atributos definen al Espacio de Educación Superior en América Latina?, ¿Cuáles son los aspectos que el Espacio de Educación Superior debería desarrollar?

55. ¿Qué instrumentos (incentivos o algunas otras medidas) se utilizan para alcanzar estas prioridades?

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Ofrecer becas a estudiantes que vienen del extranjero
- b) Aplicar técnicas de mercadotecnia para el reclutamiento de estudiantes objetivo
- c) Establecer acuerdos interinstitucionales de colaboración / campus en otros países
- d) Desarrollar programas conjuntos o actividades similares de cooperación
- e) Ofrecer lugares para estudiar a estudiantes que provengan de áreas prioritarias para la institución
- f) Ofrecer nuevos programas impartidos en inglés o en algún otro idioma mayoritario
- g) Enviar a nuestros estudiantes a otras instituciones para periodos limitados de estudios
- h) Incremento de la colaboración con actores nacionales (conferencias de rectores, agencias de calidad, organizaciones no gubernamentales, empresas, etc.)
- i) Otro, especifique:

56. ¿Cuáles son las ventajas potenciales de una mayor colaboración entre Instituciones de Educación Superior en América Latina?

Por favor, numere del 1 al 5 los cinco más importantes (1 para el más importante)

Las 5 más importantes

- a) Incremento en la movilidad de alumnos/profesores/investigadores
- b) Mayor reconocimiento de títulos/diplomas/certificados (calificaciones)
- c) Un fortalecimiento del sentido de identidad regional
- d) Mayores oportunidades de reconocimiento mutuo de programas e instituciones
- e) Un papel más activo de la educación superior en el desarrollo regional
- f) Más oportunidades de compartir iniciativas exitosas de Educación Superior
- g) Mayor empleabilidad de los graduados
- h) Voz fortalecida en asuntos internacionales
- i) Mayor colaboración para la investigación y la innovación
- j) Más oportunidades para una cooperación interregional
- k) Hay ventajas significativas que pudieran obtenerse por una mayor integración regional en la Educación Superior
- l) Otro (especifique):



57. ¿Cuáles son las desventajas potenciales asociadas en el desarrollo de una Comunidad de Educación Superior en América Latina?

Por favor, numere del 1 al 5 los cinco más importantes (1 para el más importante)

Las 5 más importantes

- | | |
|---|--------------------------|
| a) Pérdida de atención a necesidades nacionales | <input type="checkbox"/> |
| b) Aumento de la competencia y no de la colaboración entre las IES | <input type="checkbox"/> |
| c) Menor importancia otorgada a iniciativas subregionales | <input type="checkbox"/> |
| d) Se agrega un nivel más de burocracia | <input type="checkbox"/> |
| e) Estandarización de la educación en vez de estándares de calidad mejorados | <input type="checkbox"/> |
| f) Debilitamiento de la autonomía institucional | <input type="checkbox"/> |
| g) Ampliación de la brecha entre las IES más desarrolladas y las menos desarrolladas | <input type="checkbox"/> |
| h) Menor atención a las necesidades y problemas locales | <input type="checkbox"/> |
| i) Otro (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| j) Otro (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| k) No hay desventajas significativas que pudieran obtenerse por una mayor integración regional en la Educación Superior | <input type="checkbox"/> |

Sección 11: Internacionalización

Internacionalización: Concepto que incluye las acciones de relación y cooperación de las IES de diferentes naciones, para dar una dimensión internacional a las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior: docencia, investigación y proyección social, y brindarle así a los estudiantes experiencias internacionales a lo largo de su formación.

118



58. ¿Cuáles son las tres razones más importantes para que su institución esté interesada en la internacionalización?

Escoja solo tres opciones, ponga 1 a la más importante.

Las 3 más importantes

- | | |
|--|--------------------------|
| a) Para reforzar la reputación y visibilidad de nuestra institución mundialmente | <input type="checkbox"/> |
| b) Para obtener financiamiento adicional, en particular de las colegiaturas | <input type="checkbox"/> |
| c) Para desarrollar nuestras actividades académicas (por ejemplo, colaboración para la investigación, colaboración/intercambio docente, desarrollo curricular, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| d) Para mejorar y mantener una perspectiva internacional general de la institución (fomentar la sensibilidad internacional "en casa") | <input type="checkbox"/> |
| e) Apoyo solidario y para el desarrollo de instituciones en países emergentes | <input type="checkbox"/> |

59. ¿Qué tan adecuada es la organización de facultades y departamentos para la gestión de proyectos internacionales?

- Muy adecuada
- Suficiente
- Entorpece la gestión de proyectos
- No se lleva a cabo gestión de proyectos internacionales al nivel de facultades

60. ¿Qué tan actualizada es la normatividad de la institución para las nuevas modalidades de estudios y para la movilidad?

- Muy actualizado
- Suficiente
- Insuficiente
- No corresponde a las nuevas formas

61. ¿Ofrece su institución programas conjuntos con otras instituciones en países diferentes?

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel licenciatura/profesional/primer ciclo
- b) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel maestría/segundo ciclo
- c) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel doctorado/PhD/tercer ciclo
- d) Todavía no, pero en algunos departamentos se están planeando programas conjuntos
- e) No, no consideramos que sea necesario contar con programas conjuntos

62. ¿Ofrece su institución programas conjuntos con otras instituciones en su país?

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, con instituciones similares a la nuestra. (Por ejemplo, si es una universidad, lo ofrece con otra universidad)
- b) Sí, con instituciones de educación superior diferentes a la nuestra. (Por ejemplo, si es una universidad, el programa conjunto lo ofrece con un politécnico)
- c) No, no consideramos que sea necesario contar con programas conjuntos

63. ¿Cuáles son las prioridades que tiene su institución para la cooperación internacional?

Numere en orden de importancia (1 para la más importante).

- a) Estado Unidos + Canadá
- b) Australia + Nueva Zelanda
- c) Asia
- d) Europa
- e) África
- f) Mesoamérica (México y Centroamérica)
- g) Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)
- h) Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)
- i) Otros países latinoamericanos



Sección 12: Género e inclusión

64. Piensa que en su institución se ofrecen iguales oportunidades a los siguientes grupos:

- a) Mujeres estudiantes
- b) Minorías étnicas o indígenas
- c) Estudiantes de bajos recursos
- d) Otro, especifique:

65. ¿Podría estimar de cada 10 profesores cuántas son mujeres?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

66. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral/ no lo sé	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Las estudiantes mujeres tienen las mismas oportunidades que los estudiantes hombres	<input type="radio"/>				
b) Las mujeres tienen un mejor desempeño académico	<input type="radio"/>				
c) La universidad tiene políticas diferenciadas según el género de los estudiantes	<input type="radio"/>				

d) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz	<input type="radio"/>				
e) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad visual	<input type="radio"/>				
f) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con otro tipo de discapacidad. (En caso de estar de acuerdo, especifique el tipo de discapacidad)	<input type="radio"/>				
<input style="width: 100%; height: 20px;" type="text"/>					

Sección 13: Comentarios

Por favor, utilice el espacio que está a continuación para compartir con nosotros sus expectativas y preocupaciones en relación a las transformaciones en la educación superior de América Latina. Añada cualquier comentario y observaciones a este cuestionario.



Cuestionario a los profesores de las instituciones de educación superior

Sección 1: Estrategias institucionales

1. En los próximos cinco años, ¿qué tan importante considera que serán los siguientes cambios en su institución?

(Seleccione una opción para cada tema)

	Sin importancia	Poco importante	Mediana importancia	Muy importante
a) Nuevas directrices para las carreras (estructura, duración, formas para cursarlas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Nuevos requisitos de ingreso para los diferentes niveles educativos superiores/ ciclos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Cambios en las cuotas de colegiaturas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mejora en las acciones de cooperación con otras instituciones de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Mejora en la cooperación con la industria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Mayor competencia con otras instituciones de educación superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Mayor autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Menor autonomía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Mayor diversificación de las fuentes de financiamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Mejora en los procesos internos de calidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Otro, por favor especifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sección 2: Resultados de aprendizaje y competencias

Resultados del aprendizaje: Exposición de lo que el alumno debe saber, entender, o ser capaz de demostrar al término de un proceso de aprendizaje o enseñanza-aprendizaje.

Una de las formas de expresar los resultados del aprendizaje es en términos de competencias.

Competencia: Conjunto integrado de saberes - saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), saber ser (actitudes y valores que guían la toma de decisiones y la acción), y saber actuar (características propias del desempeño) - propios o aplicables a un contexto específico (campo profesional en el caso de competencias profesionales) o de aplicación general (competencias genéricas).

2. ¿En su institución se ha incorporado el enfoque de resultados de aprendizaje/competencias?

- Sí, en todos los cursos/asignaturas
- Sí, en algunos cursos/asignaturas
- No
- No, pero queremos hacerlo
- No lo sé

3. Si respondió que sí en la pregunta anterior, marque el grado de cambio que en los últimos tres años llevó a cabo en su curso/asignatura como resultado de la aplicación del enfoque de competencias.

	Ningún cambio	Poco cambio	Cambios importantes	Cambios muy importantes
a) Definición de resultados de aprendizaje del curso/asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) La planeación del curso/asignatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Las prácticas docentes en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) La forma de evaluación de los aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) La vinculación con la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. ¿Cuál afirmación representa mejor su opinión sobre el uso de un enfoque basado en resultados del aprendizaje y competencias en la Educación Superior?

- Es indispensable un enfoque basado en resultados del aprendizaje y competencias para mejorar la calidad de la Educación Superior
- Es importante que las Instituciones de Educación Superior adopten un enfoque basado en resultados del aprendizaje y competencias
- Las ventajas de usar resultados del aprendizaje y competencias son debatibles
- No apoyo el uso de un enfoque basado en resultados del aprendizaje y competencias

5. ¿Con cuáles afirmaciones sobre competencias está usted de acuerdo?

Marque en la columna correspondiente su acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

	Acuerdo	Desacuerdo	No estoy seguro o no sé
a) El enfoque por competencias se puede aplicar en todos los niveles de estudios/ grados/ diplomas/ títulos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) El enfoque por competencias se puede aplicar a todas las profesiones y disciplinas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Las competencias se pueden expresar en términos de créditos académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Las competencias se pueden usar para expresar los logros de aprendizaje a lo largo de la vida (lifelong learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) El uso de las competencias puede ayudar para mejorar la calidad de la Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) El uso de las competencias mejora la comunicación de los resultados de aprendizaje y de lo que saben hacer los egresados a los empleadores y a la sociedad en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) El enfoque de competencias permite diseñar mejores evaluaciones de los resultados de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



6. En los últimos cinco años, ¿con qué intensidad y calidad se han llevado a cabo las siguientes estrategias en su institución?

Marque en la columna correspondiente su acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

	Muy intenso y con alta calidad	Bastante pero aún falta mejorar la calidad	Es incipiente	No se ha realizado
a) Oferta de programas/carreras en sistemas de educación totalmente virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Oferta de programas/carreras semipresenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Apoyo a la docencia presencial con TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sistemas de biblioteca y bases de datos de consulta remota en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Implementación de tutores académicos para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Espacios en el plan de estudios y en los cursos/asignaturas para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Infraestructura para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Actualización de docentes en procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Actualización de docentes en el uso de TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Revisión de planes de estudio para integrar enfoques de complejidad e interdisciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Sistemas de seguimiento y evaluación formativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Cuál afirmación representa mejor su opinión acerca de la relación entre perfiles de egreso y competencias?

- Es esencial que los perfiles de egreso se expresen en términos de competencias de los estudiantes
- Es recomendable que se realicen mayores esfuerzos para describir los perfiles de egreso en términos de competencias de los estudiantes
- Es debatible si los perfiles de egreso debieran expresarse en términos de competencias de los estudiantes
- No es recomendable que los perfiles de egreso se expresen en términos de competencias de los estudiantes

8. Indique si en su institución el perfil de egreso del programa de licenciatura está expresado en:

	Sí	No
a) Problemas o situaciones profesionales a resolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Conocimientos que domina al término de los estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Competencias para la investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Competencias para la innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Habilidad para desarrollar el conocimiento disciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Habilidad para desarrollar el conocimiento interdisciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



9. ¿Cuáles de los siguientes aspectos fueron considerados para definir el perfil de egreso de licenciatura en su institución?

Por favor, marque en la primera columna aquellos aspectos que fueron considerados y luego, en la segunda columna, numere del 1 al 3 los tres más importantes (1 para el más importante).

	Sí se consideraron	Los 3 más importantes
a) Las expectativas y perfiles de otras instituciones académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Las expectativas de las organizaciones profesionales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Los estándares de las agencias de evaluación y acreditación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Las regulaciones del gobierno para la profesión carrera	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La agenda de desarrollo del país	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) La agenda de desarrollo de la región	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sección 3: Sistema de créditos

10. ¿Su institución utiliza un sistema de créditos para sus programas de estudio/carreras?

- Sí, para todos los programas/carreras
- Sí, para la mayoría de los programas/carreras
- Sí, para algunos programas/carreras
- No, pero se pretende hacerlo en un futuro
- No se tiene la intención para hacerlo

11. En el caso de que se utilicen créditos para los cursos/asignaturas, ¿cuáles de los siguientes elementos son considerados para determinar la carga de trabajo académico del estudiante?

Marque los elementos que consideran en su institución. Puede marcar varias opciones.

	Sí se consideran
a) Horas de trabajo práctico	<input type="checkbox"/>
b) Horas de estudio	<input type="checkbox"/>
c) Horas de enseñanza (clase en aula)	<input type="checkbox"/>
d) Asistencia a seminarios / tutorías	<input type="checkbox"/>
e) Trabajo de laboratorio	<input type="checkbox"/>
f) Otro, especifique: <input type="text"/>	<input type="checkbox"/>
g) No se utilizan créditos académicos	<input type="checkbox"/>

Sección 4: Evaluación de resultados de aprendizaje y competencias

12. ¿Cuál afirmación representa mejor su opinión acerca del grado en que la evaluación de competencias es usada para medir el desempeño de los alumnos en su institución?

- Hay un amplio soporte y uso de las competencias para medir el desempeño de los alumnos.
- Hay algo de interés y un uso que va en aumento en la institución.
- En conjunto, hay un interés limitado y muy poco uso de competencias.
- No se usan las competencias para medir el desempeño de los alumnos.
- No tengo suficiente información sobre el asunto y no tengo una opinión que ofrecer.



13. En sus programas de licenciatura y posgrado, ¿qué tanto utiliza las siguientes herramientas para la evaluación de los estudiantes?

Indique una opción para cada experiencia.

	No se utiliza	Muy poco	Poco	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) El enfoque de evidencias que demuestren las competencias adquiridas	<input type="radio"/>				
b) La resolución de problemas o situaciones profesionales	<input type="radio"/>				
c) Un examen general de conocimientos al término de los estudios	<input type="radio"/>				
d) Los portafolios de trabajo	<input type="radio"/>				
e) La práctica profesional supervisada	<input type="radio"/>				

Sección 5: Vinculación con la sociedad

Vinculación: en el contexto de las funciones de las Instituciones de Educación Superior se define como la relación explícita con organizaciones sociales, gubernamentales o empresariales, para colaborar en el análisis y propuesta de soluciones a problemáticas sociales o para colaborar en la formación de los estudiantes.

14. ¿En su institución se involucra a las asociaciones de profesionales y empleadores para el diseño y reestructuración del currículo en las facultades y departamentos?

- Sí, se les involucra ampliamente
- Sí, ocasionalmente se les involucra
- No, raramente se les involucra

15. ¿Cómo es la incorporación de los graduados en el mercado laboral?

	Graduados de licenciatura/profesión	Graduados de maestría	Graduados de doctorado
a) La mayoría de ellos encuentran trabajo dentro de los primeros seis meses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) La mayoría de ellos encuentran trabajo dentro de los primeros seis meses, pero no siempre en correspondencia a las cualificaciones requeridas y niveles de pago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Un considerable número de estudiantes tienen problemas para encontrar trabajo en los primeros seis meses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Hay grandes diferencias entre disciplinas/profesiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) No tengo información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. ¿Cuáles considera que son las razones más frecuentes por las que los estudiantes tienen problemas para ingresar al mercado laboral?

Puede marcar varias opciones.

- a) Los estudiantes no tienen las calificaciones requeridas por los empleadores - ya que las disciplinas que estudiaron no están alineadas con el mercado laboral.
- b) Los empleadores buscan solo los diplomas, y no consideran lo que los estudiantes realmente son capaces de hacer.
- c) Los programas de estudio no desarrollan las competencias genéricas que colocan a los estudiantes en mejores posiciones para trabajar.
- d) La actitud personal y habilidades de los estudiantes.



- e) El mercado de trabajo generalmente es difícil para los graduados universitarios.
- f) Las conexiones personales y familiares son tan importantes como las calificaciones para obtener un trabajo.
- g) Otras

Sección 6: Movilidad

El término movilidad de corta duración se utiliza en educación superior para las acciones de acudir a otra institución, nacional o extranjera, a realizar estudios o estancias por varios meses, pero el grado o titulación lo otorga la institución de procedencia. Los intercambios también se consideran dentro del término de movilidad de corta duración.

La movilidad para obtener un grado en otra institución, en general es de larga duración.

17. ¿Su institución motiva a los estudiantes a obtener un grado/título en el extranjero para graduarse o para concluir un programa de estudios que inició en su institución?

- Sí, en programas de estudio y especializaciones que no tenemos en nuestra institución.
- Sí, en el marco de los programas de intercambio y colaboración con socios.
- Los estudiantes tienden a organizarse por su cuenta.
- No

18. En el futuro, ¿qué prioridad debería otorgarse a la movilidad de estudiantes/profesores entre los países de la región AL?

Por favor marque en la columna correspondiente la prioridad que usted le otorgaría a cada uno de los siguientes:

	Prioridad alta	Prioridad media	Prioridad baja	Prioridad nula
a) Estudiante de licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Estudiante de posgrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. ¿Cuáles piensa que son los beneficios de la movilidad para estudiantes y profesores?

a) En general, la movilidad de corta duración es beneficiosa

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy tan seguro	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Para estudiantes: Para su formación académica y profesional	<input type="radio"/>				
Para estudiantes: Para sus habilidades personales y su personalidad	<input type="radio"/>				
Para profesores: Para su formación académica y profesional	<input type="radio"/>				
Para profesores: Para sus habilidades personales y su personalidad	<input type="radio"/>				



b) La movilidad de estudiantes y profesores es beneficiosa porque:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy tan seguro	Desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Esto hace que la institución sea más atractiva para los estudiantes y el personal	<input type="radio"/>				
Contribuye a crear un ambiente abierto y muy cosmopolita	<input type="radio"/>				
Ayuda a construir intercambio internacional e iniciativas de colaboración y proyectos	<input type="radio"/>				
Mejora la calidad de la enseñanza y de la investigación	<input type="radio"/>				

20. ¿Ofrece su institución programas de estudio conjuntos con otras instituciones en países diferentes?

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel licenciatura/profesional/primer ciclo
- b) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel maestría/segundo ciclo
- c) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel doctorado/PhD/tercer ciclo
- d) Todavía no, pero en algunos departamentos se están planeando programas conjuntos
- e) No, no consideramos que sea necesario contar con programas conjuntos

21. ¿Ofrece su institución programas de estudio conjuntos con otras instituciones en su país?

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, con instituciones similares a la nuestra. (Por ejemplo, si es una universidad, lo ofrece con otra universidad)
- b) Sí, con instituciones de educación superior diferentes a la nuestra. (Por ejemplo, si es una universidad, el programa conjunto lo ofrece con un politécnico)
- c) No, no consideramos que sea necesario contar con programas conjuntos



Sección 7: Reconocimiento de estudios

El reconocimiento de estudios o calificaciones es el proceso que se requiere para cumplir con el requisito para continuar estudios en una institución de educación superior o bien para el ejercicio profesional en el trabajo.

22. ¿Qué tan sencillo es reconocer títulos y grados de otras instituciones en su institución?

	Muy sencillo	Variable	Muy complicado	No se reconocen
a) Reconocimiento de grados/títulos de otras instituciones de educación superior del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Reconocimiento de grados/títulos de instituciones de educación superior extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Reconocimiento de grados/títulos de diferentes instituciones de educación superior de dentro o fuera del país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Reconocimiento de periodos de estudio en otras instituciones de educación superior de su país	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Reconocimiento de periodos de estudio en instituciones de educación superior extranjeras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Reconocimiento de periodos de estudio de otro tipo de instituciones educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. En su institución, ¿quién es responsable del reconocimiento de las siguientes experiencias?

Indique una opción para cada experiencia.

	Oficina central	Facultad	Departamento	Un profesor	No sé
a) Grados/títulos en instituciones extranjeras	<input type="radio"/>				
b) Periodo de estudios en el extranjero	<input type="radio"/>				
c) Grados/títulos de otras instituciones de su país	<input type="radio"/>				
d) Periodos de estudio en otras instituciones de su país	<input type="radio"/>				

Sección 8: Procesos de calidad internos y externos

24. ¿Cuenta su institución con procedimientos internos de evaluación global de sus programas de estudio?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No

25. ¿Su institución evalúa el desempeño de los profesores a través de cuestionarios de opinión a los estudiantes?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No

26. ¿Cuenta su institución con procedimientos internos de evaluación individual del personal docente?

- Sí, es obligatorio
- Sí, es voluntario (cada profesor decide si participa o no)
- No

27. ¿La evaluación de un desempeño docente con resultados negativos tiene consecuencias?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No
- En cualquier caso, explique su respuesta:

28. ¿Cuenta su institución con los siguientes procesos internos de evaluación?

	Sí, regularmente	Sí, a veces	No
a) Evaluación de servicios a estudiantes (por ejemplo, bibliotecas, orientación/consultoría, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Evaluación de los grupos de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Utiliza datos (indicadores de desempeño) para medir las actividades de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Utiliza datos (indicadores de desempeño) para medir el desempeño docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. ¿Lleva a cabo procesos regulares externos de la calidad (acreditación, evaluación, auditoría)?

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, voluntariamente y conducido por una agencia nacional
- b) Sí, voluntariamente y conducido por una agencia o red internacional
- c) Sí, como un proceso obligatorio y conducido por una agencia nacional
- d) Sí, como un proceso obligatorio y conducido por una agencia o red internacional
- e) No contamos con agencias externas de calidad



30. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los procesos externos de calidad?

(Seleccione las opciones que aplican)

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Tengo dudas	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	No tengo opinión
a) A mi institución los procesos externos de calidad la han ayudado a fortalecer los procesos internos de calidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
b) Los procesos externos de calidad son una carga adicional, pero sin ellos muchas instituciones descuidarían la calidad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
c) Algunas veces las necesidades internas de calidad y los requerimientos externos de calidad son difíciles de alinear.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
d) Lo que cuenta es el proceso interno de calidad, mientras que el proceso externo de calidad es solamente un ejercicio burocrático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
e) El proceso externo de calidad en mi país debería reformularse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

31. En su programa, ¿cuáles de los siguientes son requisitos para reconocer estudios parciales realizados en otras instituciones?

Por favor indique el nivel de importancia que tienen cada una de las siguientes opciones

	No es requisito o es muy poco importante	Poco importante	Importante	Muy importante
a) Acreditación del programa de la institución de procedencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Disponer de información complementaria sobre la acreditación del programa de la institución de procedencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Disponer de información sobre la agencia acreditadora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Otro, por favor especifique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Marque el grado de importancia que su programa concede a cada uno de los siguientes aspectos:

	No es importante	Poco importante	Importante	Muy importante
a) La evaluación y acreditación por agencias en su país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) La evaluación y acreditación por agencias de otros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) El reconocimiento externo de las acreditaciones hechas por agencias en su país.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) El reconocimiento nacional de acreditaciones hechas por agencias de otros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



33. Marque el grado de cambio que se llevó a cabo en su programa como resultado de la acreditación:

	Ningún cambio	Poco cambio	Cambios importantes	Cambios muy importantes
a) El diseño curricular del plan de estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) El diseño de los programas de los cursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Las prácticas docentes en el aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) La forma de evaluación de los aprendizajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) La vinculación con la sociedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sección 9: Redes de colaboración

34. En su programa de licenciatura, profesional o equivalente, ¿cuáles de los siguientes elementos son considerados para la colaboración en redes con entidades externas a la institución y con otras instituciones?

Marque las opciones que aplican en su institución

- a) Las expectativas y demandas de la sociedad para la resolución de problemas nacionales.
- b) Las expectativas y demandas de los sectores productivos nacionales y regionales.
- c) La necesidad de desarrollo del conocimiento de punta del área académica.
- d) El desarrollo de una estrategia de formación que promueva la internacionalización.

130



35. En su programa de posgrado, ¿cuáles de los siguientes elementos son considerados para la colaboración en redes con entidades externas a la institución y con otras instituciones?

Marque las opciones que aplican en su institución

- a) Las expectativas y demandas de la sociedad para la resolución de problemas nacionales.
- b) Las expectativas y demandas de los sectores productivos nacionales y regionales.
- c) La necesidad de desarrollo del conocimiento de punta del área académica.
- d) El desarrollo de una estrategia de formación que promueva la internacionalización.

36. En sus cursos de licenciatura, profesional o equivalente, ¿con qué frecuencia los estudiantes participan en las siguientes experiencias como parte de las estrategias de vinculación y colaboración?

Por favor, para cada uno marque la frecuencia en la columna correspondiente.

	Muy pocas veces	Pocas veces	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) En proyectos para emprendedores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) En servicio de consultoría a empresas y organizaciones sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En prácticas de campo en organizaciones del sector público y privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) En proyectos interdisciplinarios nacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) En proyectos interdisciplinarios regionales AL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) En redes nacionales de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) En redes internacionales de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) En grupos de investigadores y estudiantes de diferentes niveles académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Estancias en diferentes sectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Otra, especifique: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. En sus cursos de posgrado, ¿con qué frecuencia los estudiantes participan en las siguientes experiencias como parte de las estrategias de vinculación y colaboración?

Por favor, para cada uno marque la frecuencia en la columna correspondiente.

	Muy pocas veces	Pocas veces	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) En proyectos para emprendedores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) En servicio de consultoría a empresas y organizaciones sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En prácticas de campo en organizaciones del sector público y privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) En proyectos interdisciplinarios nacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) En proyectos interdisciplinarios regionales AL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) En redes nacionales de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) En redes internacionales de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) En grupos de investigadores y estudiantes de diferentes niveles académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Estancias en diferentes sectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Otra, especifique: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Otra, especifique: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. ¿Con qué frecuencia participa en programas de colaboración con los siguientes tipos de instituciones y organizaciones para brindar a los estudiantes oportunidades de vinculación y colaboración?

Por favor, para cada uno marque la frecuencia en la columna correspondiente.

	Muy pocas veces	Pocas veces	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) Otras Instituciones de Educación Superior nacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Instituciones de Educación Superior de la región	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Instituciones de Educación Superior de otra región	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Organizaciones profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Organizaciones productivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Organizaciones sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. En su institución, ¿cuáles de las siguientes habilidades clave para la vinculación y colaboración en redes considera usted que tienen los egresados de licenciatura y cuáles los de posgrado (especialización, maestría y doctorado)?

Por favor, en las columnas de licenciatura y posgrado, califique del 1 al 5 las habilidades más importantes de la lista. (1 para la más importante)

	Licenciatura Califique del 1 al 5	Posgrado Califique del 1 al 5
a) Reconocer y delimitar problemas de su profesión/ disciplina	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Actualizarse continuamente sobre los avances recientes en el sector/ campo de estudio	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Aplicar sus conocimientos y competencias al desarrollo de productos y servicios de los sectores productivo y social	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Administrar proyectos de vinculación intersectoriales	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Trabajar en equipos intersectoriales (sector público, privado, productivo y social)	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f) Trabajar en equipos interdisciplinarios	<input type="text"/>	<input type="text"/>



40. ¿Qué elementos para la vinculación y colaboración requieren más énfasis en la formación de los estudiantes de su programa?

Por favor, numere del 1 al 5 las cinco más importantes (1 para la más importante)

Los 5 más importantes

a) Reconocer y delimitar problemas de su profesión/ disciplina	<input type="text"/>
b) Actualizarse continuamente sobre los avances recientes en el sector/ campo de estudio	<input type="text"/>
c) Aplicar sus conocimientos y competencias al desarrollo de productos y servicios de los sectores productivo y social	<input type="text"/>
d) Administrar proyectos de vinculación intersectoriales	<input type="text"/>
e) Trabajar en equipos intersectoriales (sector público, privado, productivo y social)	<input type="text"/>
f) Trabajar en equipos interdisciplinarios	<input type="text"/>

Sección 10: Género e inclusión

41. ¿Piensa que en su institución se ofrecen iguales oportunidades a los siguientes grupos?

a) Mujeres estudiantes	<input type="checkbox"/>
b) Minorías étnicas o indígenas	<input type="checkbox"/>
c) Estudiantes de bajos recursos	<input type="checkbox"/>
d) Otro, especifique:	<input type="checkbox"/>

42. ¿Podría estimar de cada 10 profesores cuántas son mujeres?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10

43. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral/ no lo sé	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Las estudiantes mujeres tienen las mismas oportunidades que los estudiantes hombres	<input type="radio"/>				
b) Las mujeres tienen un mejor desempeño académico	<input type="radio"/>				
c) La universidad tiene políticas diferenciadas según el género de los estudiantes	<input type="radio"/>				
d) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz	<input type="radio"/>				
e) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad visual	<input type="radio"/>				
f) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con otro tipo de discapacidad (En caso de estar de acuerdo, especifique el tipo de discapacidad)	<input type="radio"/>				



Sección 11: Comentarios

Por favor, utilice el espacio a continuación para compartir con nosotros sus expectativas y preocupaciones en relación a las transformaciones en la educación superior de América Latina. Añada cualquier comentario y observaciones a este cuestionario.



TRESAL ENCUESTA SOBRE TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

Cuestionario a los estudiantes de las instituciones de educación superior

Sección 1: Tendencias generales

1. ¿Cuáles de los siguientes servicios se proporcionan a los estudiantes en su institución y qué tan suficientes son?

(Por favor seleccione una opción para cada servicio)

	Sí es muy bueno	Sí, pero no son suficientes	Sí existen formalmente, pero tienen muy poco uso	No existe	No sé
a) Servicios de orientación académica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Instalaciones para alojamiento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Servicios de orientación vocacional (selección de carrera)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Servicios de orientación psicológica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Instalaciones deportivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Información sobre oportunidades de estudios en otras instituciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Cursos o centros de idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Actividades sociales y culturales (cine clubs, teatro, música, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Desde que usted inicio sus estudios, ¿cuáles considera que han sido los cambios más significativos en su institución?

(Seleccione una opción para cada tema)

	Sí	No	No sé
a) Mejora general de los programas de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Mayor apoyo a los docentes y académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Mejores y modernos métodos de enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mejor equipamiento (laboratorios, computadoras, entre otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Mejoramiento de las instalaciones físicas y edificios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Mayores oportunidades para estudiar en otras instituciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Mayores oportunidades para la inserción laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Mayores oportunidades para prácticas profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Más o mejores servicios a estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Deterioro general de los programas de estudio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Aulas saturadas de alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Menor apoyo a los docentes y académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Mayores pruebas y exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n) Disminución del financiamiento a la universidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o) Las condiciones de vida de los estudiantes son más difíciles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p) Otro, por favor especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sección 2: Aprendizaje y competencias

Aprendizaje: Lo que el alumno debe saber, entender, o ser capaz de demostrar al término de un proceso de aprendizaje.

Los resultados del aprendizaje pueden expresarse en términos de competencias.

Competencia: Conjunto integrado de saberes - saber (conocimientos), saber hacer (habilidades), saber ser (actitudes y valores que guían la toma de decisiones y la acción), y saber actuar (características propias del desempeño) - propios o aplicables a un contexto específico (campo profesional en el caso de competencias profesionales) o de aplicación general (competencias genéricas).

3. Con base en las definiciones anteriores, ¿en su institución se ha incorporado el enfoque de aprendizaje y competencias?

- Sí, en todos los cursos
- Sí, en algunos cursos
- No
- No lo sé

4. ¿Cuál afirmación representa mejor su opinión acerca del grado en que se utiliza la evaluación de competencias en sus cursos?

- Ampliamente
- Moderado
- Poco
- No se usan
- No sé

5. Indique si en su institución el perfil de egreso del programa de licenciatura o pregrado está expresado en:

	Sí	No
a) Problemas o situaciones profesionales a resolver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Competencias profesionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Conocimientos que domina al término de los estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Competencias para la investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Competencias para la innovación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Habilidad para desarrollar el conocimiento disciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Habilidad para desarrollar el conocimiento interdisciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Competencias genéricas aplicables a cualquier profesión (comunicación, TIC, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. En su programa, ¿qué tanto utilizan las siguientes herramientas para la evaluación de los estudiantes?

Por favor, para cada una de las herramientas, marque la opción que mejor describe la frecuencia con la que las utiliza.

	No se utiliza	Muy poco	Poco	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) Entrega de evidencias que demuestren las competencias adquiridas	<input type="radio"/>				
b) La resolución de problemas o situaciones profesionales	<input type="radio"/>				
c) Un examen general de conocimientos al término de los estudios	<input type="radio"/>				
d) Los portafolios de trabajo	<input type="radio"/>				
e) La práctica profesional supervisada	<input type="radio"/>				



7. ¿Cuál afirmación representa mejor su opinión sobre las estrategias de enseñanza empleadas en los últimos cursos que ha tomado en su institución?

- Las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores contribuyen en gran medida a mejorar los aprendizajes.
- Las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores contribuyen a mejorar los aprendizajes.
- Las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores no contribuyen a la lograr mejores aprendizajes.
- No lo sé

8. Desde su experiencia, ¿considera usted que las estrategias de enseñanza empleadas por los profesores lo motivan a utilizar métodos de investigación o considerar en un futuro hacer investigación?

- Sí
- No
- No sé

9. En los últimos cinco años, ¿con qué intensidad y profundidad se han llevado a cabo las siguientes estrategias en su institución?

Marque en la columna correspondiente su acuerdo o desacuerdo con cada una de las afirmaciones.

	Muy intenso y con alta calidad	Bastante pero aún falta mejorar la calidad	Es incipiente	No se ha realizado
a) Oferta de programas/carreras en sistemas de educación totalmente virtual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Oferta de programas/carreras semipresenciales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Apoyo a la docencia presencial con TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Sistemas de biblioteca y bases de datos de consulta remota en línea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Implementación de tutores académicos para los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Espacios en el plan de estudios y en los cursos/asignaturas para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Infraestructura para relacionar la investigación con la docencia de licenciatura o profesional (pregrado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Actualización de docentes en procesos de enseñanza centrados en el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Actualización de docentes en el uso de TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Modificación de planes de estudio para fortalecer la vinculación con el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Revisión de planes de estudio para integrar enfoques de complejidad e interdisciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l) Sistemas de seguimiento y evaluación formativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m) Sistemas de evaluación por resolución de problemas o elaboración de proyectos del o en el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Modalidad de trabajo en un programa de estudios: forma de interacción y mediación entre el docente y el alumno que puede ser presencial, virtual o mixta (con componentes presenciales y virtuales).

Programa de estudios: grupo de asignaturas que en su conjunto logran el perfil de egreso de la titulación o licenciatura o estudios de pregrado.

Asignatura: unidad básica de enseñanza - aprendizaje para lograr una competencia o aprendizaje.

10. ¿En su institución se utiliza un sistema de asignación de créditos para cada asignatura que se cursa?
- Sí, en todas
 - Sí, en algunas
 - En muy pocas
 - No
 - No sé
11. ¿En su institución los créditos que se obtienen en otras instituciones o universidades son reconocidos para acumularlos o convertirlos como parte de su plan de estudios?
- Sí, todos
 - Sí, algunos
 - Muy pocos
 - No
 - No sé
12. ¿Sabe usted si los créditos que le otorga su institución son reconocidos en instituciones extranjeras?
- Sí, todos
 - Sí, algunos
 - Muy pocos
 - No
 - No sé

Sección 3: Vinculación con la sociedad

138



Vinculación: en el contexto de las funciones de las Instituciones de Educación Superior se define como la relación explícita con organizaciones sociales, gubernamentales o empresariales, para colaborar en el análisis y propuesta de soluciones a problemáticas sociales o para colaborar en la formación de los estudiantes.

13. ¿Cuál considera que es el nivel de colaboración entre su institución y los sectores público/privado para la formación de estudiantes, la resolución de problemas de la sociedad o para la innovación?
- Alto nivel de colaboración
 - Bajo nivel de colaboración
 - No colaboran
14. ¿Ha participado en algún programa de colaboración o acción de vinculación?
- Sí
 - No
 - No sé
15. ¿Cuál afirmación describe mejor la articulación de los cursos que ha tomado con las necesidades y demandas de los sectores público/privado para la resolución de problemas y la innovación?
- Muchas de las actividades de mis cursos se relacionan con el sector público/privado para la resolución de problemas de la sociedad.
 - Pocas de las actividades de mis cursos se relacionan con el sector público/privado para la resolución de problemas de la sociedad.
 - En general, no hay una relación cercana entre las actividades de mis cursos con el sector público/privado para la resolución de problemas de la sociedad.

16. En sus cursos/asignaturas, ¿con qué frecuencia tiene oportunidad de participar en las siguientes experiencias como parte de las estrategias de vinculación y colaboración?

Por favor, para cada uno marque la frecuencia en la columna correspondiente.

	Muy pocas veces	Pocas veces	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) En proyectos para emprendedores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) En servicio de consultoría a empresas y organizaciones sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) En prácticas de campo en organizaciones del sector público y privado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) En proyectos interdisciplinarios nacionales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) En proyectos interdisciplinarios regionales AL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) En redes nacionales de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) En redes internacionales de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) En grupos de investigadores y estudiantes de diferentes niveles académicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Estancias en diferentes sectores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Otra, por favor especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. En su institución, ¿cuáles de las siguientes habilidades clave para la vinculación y colaboración en redes considera usted que tienen los egresados de licenciatura y cuáles los de posgrado (especialización, maestría y doctorado)?

Por favor, en las columnas de licenciatura y posgrado, califique del 1 al 6 las habilidades más importantes de la lista. 1 para la más importante y 6 para la menos importante.

	Licenciatura Califique del 1 al 6	Posgrado Califique del 1 al 6
a) Reconocer y delimitar problemas de su profesión/ disciplina.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b) Actualizarse continuamente sobre los avances recientes en el sector/ campo de estudio.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c) Aplicar sus conocimientos y competencias al desarrollo de productos y servicios de los sectores productivo y social.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d) Administrar proyectos de vinculación intersectoriales.	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e) Trabajar en equipos intersectoriales (sector público, privado, productivo y social).	<input type="text"/>	<input type="text"/>
f) Trabajar en equipos interdisciplinarios.	<input type="text"/>	<input type="text"/>



Sección 4: Mercado laboral

18. ¿Considera usted que los contenidos manejados en sus cursos resultan ahora actualizados para resolver situaciones que deben resolverse en el campo laboral o profesional?

- Sí
- No
- No sé

19. ¿Qué espera hacer después de terminar sus estudios?

- Ingresar al mercado laboral
- Continuar con estudios de posgrado en la institución
- Continuar con estudios de posgrado en el país
- Continuar con estudios de posgrado en el extranjero
- No sé

20. ¿Cuáles son los factores que considera más importantes para ingresar al mercado laboral?

Numérelos en orden de importancia.

Ordene del 1 al 6

- | | |
|--|----------------------|
| a) Contar con las calificaciones requeridas por los empleadores | <input type="text"/> |
| b) El diploma es suficiente ya que los empleadores no consideran lo que los estudiantes realmente son capaces de hacer | <input type="text"/> |
| c) Desarrollar las competencias genéricas que se aplican a varios campos de trabajo | <input type="text"/> |
| d) La actitud personal y habilidades de los estudiantes | <input type="text"/> |
| e) La oferta de empleo en el mercado de trabajo | <input type="text"/> |
| f) Las conexiones personales y familiares | <input type="text"/> |

21. Con base en la experiencia de trabajo en sus cursos/asignaturas, ¿considera que la educación que está recibiendo le ayudará a ingresar al mercado laboral?

- Sí
- No
- No sé

22. ¿Su institución cuenta con bolsa de trabajo?

- | | |
|---|-----------------------|
| a) Sí, para los egresados de licenciatura/ primer ciclo/ pregrado | <input type="radio"/> |
| b) Sí, para los egresados de maestría y doctorados | <input type="radio"/> |
| c) No, no se cuenta con este servicio | <input type="radio"/> |

140



Sección 5: Movilidad

El término movilidad de corta duración se utiliza en educación superior para las acciones de acudir a otra institución, nacional o extranjera, a realizar estudios o estancias por varios meses, pero el grado o titulación lo otorga la institución de procedencia. Los intercambios también se consideran dentro del término de movilidad de corta duración.

La movilidad para obtener un grado en otra institución, en general es de larga duración.

23. ¿Piensa que la movilidad de corta duración es importante para los estudiantes?

- Sí, es importante para el desarrollo académico y profesional
- Sí, generalmente, la experiencia internacional es importante para cualquier persona educada
- No
- No tengo opinión

24. ¿Piensa que la movilidad de larga duración en el marco de programas/carreras conjuntos es importante para estudiantes?

- Sí, es importante para el desarrollo académico y profesional
- Sí, generalmente, la experiencia internacional es importante para cualquier persona educada
- No
- No tengo opinión

25. ¿Su institución motiva a los estudiantes a una movilidad por periodos cortos de estudio o estancias en instituciones de educación superior extranjeras?

- Generalmente sí, se ofrece la experiencia de una estancia temporal en otra institución extranjera.
- Sí, en el marco de programas de intercambio con otras instituciones socias.
- Me gustaría participar, pero hay muchas dificultades para lograrlo.
- No

26. **¿Considera que la movilidad de corta duración y estancias en el extranjero tendrán mayor importancia en el futuro?**

(Seleccione una opción de respuesta)

- Significativamente
- Ligeramente
- Permanecerá en los niveles actuales
- Por el contrario, disminuirá

27. **¿Su institución motiva a los estudiantes a obtener un grado/título en el extranjero para graduarse o para concluir un programa de estudios que inició en su institución?**

(Seleccione una opción de respuesta)

- Sí, en programas de estudio y especializaciones que no tenemos en nuestra institución.
- Sí, en el marco de los programas de intercambio y colaboración con socios.
- Los estudiantes buscamos nuestras opciones de forma independiente y la institución nos apoya después.
- No

28. **¿Ofrece su institución programas/carreras conjuntos con otras instituciones de países diferentes?**

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, tenemos ejemplos de programas conjuntos a nivel licenciatura/profesional/primer ciclo
- b) Sí, tenemos ejemplos de programas/carreras conjuntos a nivel maestría/segundo ciclo
- c) Sí, tenemos ejemplos de programas/carreras conjuntos a nivel doctorado/PhD/tercer ciclo
- d) Todavía no, pero en algunos departamentos se están planeando programas/carreras conjuntos
- e) No sé

29. **¿Ofrece su institución programas/carreras conjuntos con otras instituciones en su país?**

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Sí, con instituciones similares a la nuestra. (Por ejemplo, si es una universidad, lo ofrece con otra universidad)
- b) Sí, con instituciones de educación superior diferentes a la nuestra. (Por ejemplo, si es una universidad, el programa conjunto lo ofrece con un politécnico)
- c) No sé

30. **¿Le interesaría participar en un programa de movilidad de corta duración dentro de su país?**

- Sí
- No
- No sé

En cualquier caso, explique su respuesta:

31. **En los últimos cinco años, ¿cuáles de los siguientes servicios se desarrollaron con la finalidad de mejorar las condiciones de movilidad en su institución?**

(Seleccione las opciones que aplican)

- a) Bienvenida y servicios de orientación
- b) Instalaciones para alojamiento
- c) Oportunidades de trabajo
- d) Servicios de orientación personal
- e) Tutoría académica
- f) Información sobre oportunidades de estudio en otras instituciones
- g) Centros o cursos de idiomas
- h) Actividades sociales y culturales
- i) Otro, por favor especifique



32. En el futuro, ¿qué prioridad debería otorgarse a la movilidad de estudiantes/profesores entre los países de la región América Latina?

Por favor, marque en la columna correspondiente la prioridad que usted le otorgaría a cada uno de los siguientes:

	Prioridad alta	Prioridad media	Prioridad baja	Prioridad nula
a) Estudiante de licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Estudiante de posgrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. ¿Tiene conocimiento de los programas de financiamiento para la movilidad dentro de su región (Mercosur, Comunidad Andina, Mesoamérica (América Central y México))?

- Sí
- No
- No sé

34. ¿Ha participado en alguna actividad de movilidad académica?

- Sí
- No
- No sé

35. ¿Tiene planeado participar en alguna acción de movilidad?

- Sí
- No
- No sé

142



36. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos que impiden una amplia movilidad?

Numérelos de 1 a 5, en donde 1 es el más importante y 5 el menos importante

Califique del 1 al 5

a) Compromisos familiares	<input type="text"/>
b) Financiamiento insuficiente	<input type="text"/>
c) Falta de información	<input type="text"/>
d) Dificultades en el reconocimiento de los estudios realizados	<input type="text"/>
e) Incompatibilidad de calendarios de cursos	<input type="text"/>
f) Falta de interés	<input type="text"/>
g) Otros, por favor especifique	<input type="text"/>

37. ¿Con cuáles regiones del mundo le gustaría tener intercambio o estancia de estudios?

Numere las regiones en orden de importancia (1 para la más importante)

a) Estado Unidos + Canadá	<input type="text"/>
b) Australia + Nueva Zelanda	<input type="text"/>
c) Asia	<input type="text"/>
d) Europa	<input type="text"/>
e) África	<input type="text"/>
f) Mesoamérica (México y Centroamérica)	<input type="text"/>
g) Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay)	<input type="text"/>
h) Región Andina (Chile, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú)	<input type="text"/>
i) Otros países latinoamericanos	<input type="text"/>

Sección 6: Reconocimiento y sistema de créditos

38. ¿Ha participado en programas de movilidad?

- Sí
- No

39. Para quien desea realizar estudios avanzados en su institución y tiene cualificaciones obtenidas en el extranjero:

	Muy fácil	Variable	Muy difícil
a) ¿Qué tan fácil es lograr que se le reconozcan los estudios en el extranjero para realizar estudios avanzados en su institución?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Sí	No	
b) ¿Existen mecanismos o procedimientos en su institución que faciliten el reconocimiento de las cualificaciones obtenidas en el extranjero?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
c) ¿Existen mecanismos en su institución que facilite (o impulse) el reconocimiento a nivel internacional?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

40. ¿Su institución reconoce los cursos realizados y acreditados en otras instituciones?

- Sí, todos los cursos
- Sí, algunos cursos
- No

41. Si contestó sí a la pregunta anterior, indique la frecuencia en la que las siguientes opciones se usan para evaluar y reconocer los cursos y estudios que se han realizado en otras instituciones.

	Muy poco	Poco	Muchas veces	La mayoría de las veces
a) Las notas obtenidas en la institución donde realizó los estudios parciales son utilizadas sin cambios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Las notas de la otra institución son convertidas al sistema de calificaciones/ notas de su institución.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Se solicita información a la otra institución sobre el tipo y nivel de los estudios parciales realizados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. ¿Su institución utiliza un sistema de créditos para sus programas de estudio?

- Sí, para todos los programas
- Sí, para la mayoría de los programas
- Sí, para algunos programas
- No, pero se pretende hacerlo en un futuro
- No sé

43. ¿Se expide en su institución un documento adicional al título que ayude a que el grado/título sea reconocido fuera del país?

(Por ejemplo: suplemento al título)

- Sí, a todos los estudiantes que se gradúan
- Sí, a los estudiantes que lo solicitan
- Todavía no, pero se tiene planeado hacerlo
- No y no se tiene planeado hacerlo
- No sé

En caso afirmativo describa el documento



Sección 7: Procesos de calidad internos y externos

44. ¿En los cursos que ha tomado evalúa el desempeño de los profesores a través de cuestionarios de opinión a los estudiantes?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No
- No sé

45. ¿Su institución toma en cuenta la opinión de estudiantes para evaluar los programas de estudio?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No
- No sé

46. Su institución evalúa los servicios a estudiantes (por ejemplo, bibliotecas, orientación/consultoría, etc.)

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No

47. ¿Qué tanto están involucrados los estudiantes en el gobierno de su institución?

(Seleccione las opciones que aplican)

- | | |
|--|-----------------------|
| a) Formalmente, a través de su participación en el senado/ consejo | <input type="radio"/> |
| b) Formalmente, al nivel de facultades/ departamentos | <input type="radio"/> |
| c) Proporcionando información sobre los temas que los involucran | <input type="radio"/> |
| d) Apoyando a los estudiantes para participar en las discusiones nacionales sobre los temas que les conciernen | <input type="radio"/> |
| e) Otros, por favor especifique: <input type="text"/> | <input type="radio"/> |
| f) No están involucrados | <input type="radio"/> |

48. ¿Está usted involucrado en algún cuerpo de gobierno de su institución?

- Sí, regularmente
- Sí, algunas veces
- No

Sección 8: Género e inclusión

49. Piensa que en su institución se ofrecen iguales oportunidades a los siguientes grupos:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| a) Mujeres estudiantes | <input type="checkbox"/> |
| b) Minorías étnicas o indígenas | <input type="checkbox"/> |
| c) Estudiantes de bajos recursos | <input type="checkbox"/> |
| d) Otros, por favor especifique: | <input type="checkbox"/> |

50. ¿Podría estimar de cada 10 profesores cuántas son mujeres?

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10



51. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral/ no lo sé	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Las estudiantes mujeres tienen las mismas oportunidades que los estudiantes hombres	<input type="radio"/>				
b) Las mujeres tienen un mejor desempeño académico	<input type="radio"/>				
c) La universidad tiene políticas diferenciadas según el género de los estudiantes	<input type="radio"/>				
d) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad motriz	<input type="radio"/>				
e) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con discapacidad visual	<input type="radio"/>				
f) La universidad tiene restricciones para los estudiantes con otro tipo de discapacidad. (En caso de estar de acuerdo, especifique el tipo de discapacidad)	<input type="radio"/>				
<div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 150px;"></div>					



Sección 9: Comentarios

Por favor, utilice el espacio que está a continuación para compartir con nosotros sus expectativas y preocupaciones en relación a las transformaciones en la educación superior de América Latina. Añada cualquier comentario y observaciones a este cuestionario.

TRESAL ENCUESTA SOBRE TRANSFORMACIONES Y REFORMAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE AMÉRICA LATINA

ANEXO B

INSTITUCIONES PARTICIPANTES EN LA ENCUESTA

CENTRO AMÉRICA

Costa Rica

- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO (San José)
- Instituto Tecnológico de Costa Rica, ITCR
- Universidad de Costa Rica, UCR
- Universidad de San José, USJ
- Universidad Nacional de Costa Rica, UNA

El Salvador

- Escuela Especializada en Ingeniería, ICTA-FEPADE
- Instituto Especializado de Educación Superior El Espíritu Santo, IEESES
- Instituto Superior de Economía y Administración de Empresas, ISEADE
- Universidad Católica de El Salvador
- Universidad de El Salvador, UES
- Universidad de Oriente, UNIVO
- Universidad Francisco Gavidia, UFG
- Universidad Modular Abierta, UMA
- Universidad Pedagógica de El Salvador, PES

Guatemala

- Universidad de San Carlos de Guatemala, USAC
- Universidad del Valle de Guatemala
- Universidad Francisco Marroquín
- Universidad San Pablo de Guatemala

Honduras

- Instituto Superior Tecnológico Jesús de Nazareth, ISTJN
- Seminario Mayor "Nuestra Señora de Suyapa", SMNSS
- Universidad Católica de Honduras, UNICAH
- Universidad Cristiana de Honduras, UCRISH
- Universidad de Defensa de Honduras, UDH
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras, UNAH
- Universidad Nacional de la Policía de Honduras, UNPH
- Universidad Pedagógica Nacional "Francisco Morazán", UPNFM
- Universidad Politécnica de Honduras, UPN
- Universidad Tecnológica Centroamericana, UNITEC

Nicaragua

- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, URACCAN
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León
- Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, UNAN-Managua
- Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua, UNI
- Universidad Técnica de Comercio, UTC



Panamá

- Instituto de Estudios Superiores de Administración
- ISAE Universidad
- Universidad Americana, UAM (Panamá)
- Universidad Autónoma de Chiriquí, UNACHI
- Universidad de Cartago-Chiriquí
- Universidad del Istmo (Panamá)
- Universidad Especializada de las Américas, UDELAS
- Universidad Latina de Panamá
- Universidad Marítima Internacional de Panamá
- Universidad Santa María La Antigua
- Universidad Tecnológica de Panamá, UTP

COMUNIDAD ANDINA

Bolivia

- Universidad del Valle (Cochabamba)
- Universidad Privada de Santa Cruz de La Sierra
- Universidad Privada Franz Tamayo

148



Colombia

- Corporación Politécnico Marco Fidel Suarez
- Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito
- Fundación Universitaria Panamericana
- Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia
- Instituto Tecnológico Pascual Bravo
- Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB
- Universidad Católica de Pereira
- Universidad de Cartagena
- Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales, UDCA
- Universidad de Ibagué
- Universidad del Valle (Valle del Cauca)
- Universidad EAN
- Universidad El Bosque
- Universidad Industrial de Santander
- Universidad Libre (Bogotá)
- Universidad Nacional de Colombia (Bogotá)
- Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá)
- Universidad Pontificia Bolivariana (Laureles)
- Universidad Santo Tomas (Bogotá)
- Universidad Simón Bolívar (Atlántico)
- Universidad Tecnológica de Bolívar

MERCOSUR

Argentina

- Universidad Autónoma de Entre Ríos
- Universidad de San Pablo-T
- Universidad Nacional Arturo Jauretche
- Universidad Nacional de Avellaneda
- Universidad Nacional de Cuyo
- Universidad Nacional de Formosa
- Universidad Nacional de General Sarmiento
- Universidad Nacional de La Plata
- Universidad Nacional de La Rioja
- Universidad Nacional de Luján
- Universidad Nacional de Quilmes
- Universidad Nacional de San Martín
- Universidad Nacional del Comahue
- Universidad Nacional del Litoral
- Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires
- Universidad Nacional del Sur

Brasil

- Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, PUCSP
- Universidade Católica de Petrópolis - UCP
- Universidade da Amazônia
- Universidade do Oeste de Santa Catarina
- Universidade Estadual de Campinas
- Universidade Federal de Minas Gerais
- Universidade Federal de Santa Maria
- Universidade Luterana do Brasil
- Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Paraguay

- Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción"
- Universidad Nacional de Asunción

Uruguay

- Universidad de la República
- Universidad ORT

Venezuela

- Instituto Superior Universitario de Mercadotecnia, ISUM
- Instituto Universitario Técnico "Américo Vespucio", IUTAV
- Universidad Alonso de Ojeda, UNIOJEDA
- Universidad Católica "Cecilio Acosta", UNICA
- Universidad Dr. José Gregorio Hernández, UJGH
- Universidad Monteávila, UMA



MÉXICO

- Ateneo de Ciencias Jurídicas, Políticas y Administrativas
- Centro de Actualización de Magisterio (Durango)
- Centro de Estudios Superiores de Cortázar
- Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C.
- Centro de Investigación y Asistencia en Tecnología y Diseño del Estado de Jalisco; CIATEJ
- Centro Universitario de Desarrollo Intelectual
- Centro Universitario Hispano Mexicano
- Centro Universitario Vasco de Quiroga de Huejutla
- Colegio Latinoamericano de Educación Avanzada
- Escuela de Estudios Profesionales de Atlixco
- Escuela de Licenciatura en Trabajo Social In•Via
- Escuela Normal de Atizapán de Zaragoza
- Escuela Normal de Valle de Bravo
- Escuela Superior de Estudios Profesionales “Diego Rivera”
- Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso)
- Instituto Chiapaneco de Estudios de Postgrado en Psicoterapia
- Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla, A.C.
- Instituto de Comunicación Especializada
- Instituto de Estudios Avanzados en Odontología Dr. Yuri Kuttler
- Instituto de Estudios en Derechos Humanos
- Instituto de Estudios Superiores de Chiapas
- Instituto de Estudios Superiores Juan Ruiz de Alarcón
- Instituto Mexicano del Seguro Social
- Instituto Mexicano del Seguro Social Hermosillo
- Instituto Tecnológico de Cancún
- Instituto Tecnológico Superior de Chicontepepec
- Instituto Tecnológico Superior de Santa María de Oro
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, ITESO
- Instituto Transdisciplinario de Estudios de la Consciencia
- Mexican Institute Of Complex Systems
- Tecnológico de Estudios Superiores de Ecatepec
- Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Universidad Autónoma de Sinaloa
- Universidad Autónoma del Noreste
- Universidad Autónoma Metropolitana
- Universidad de Guadalajara
- Universidad del Golfo de México S. C. Campus Puebla
- Universidad Franciscana de México
- Universidad Liceo Cervantino
- Universidad Madero
- Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (Puebla)
- Universidad Tecnológica de Cancún
- Universidad Tecnológica de México (Distrito Federal)
- Universidad Tecnológica de Querétaro
- Universidad Tecnológica del Sureste de Veracruz
- Universidad Veracruzana
- Universidad Virtual del Estado de Guanajuato





Alfa PUENTES

Socios del proyecto Alfa Puentes



Co-financiado por



FINANCED BY
THE EUROPEAN UNION

Coordinador

