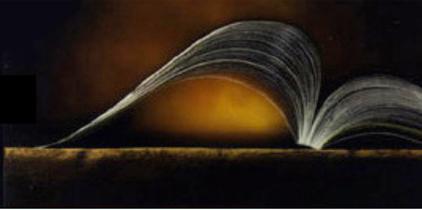


reseñas educativas
una revista de reseñas de libros

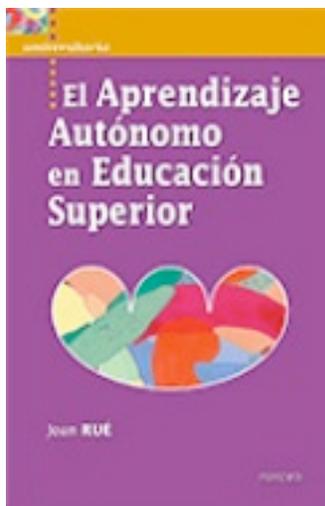


**Rué, Joan (2009) *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*.
España: Narcea, S. A. de Ediciones.**

ISBN: 978-84-277-1632-2-
264 páginas.

Reseñado por Raquel Concha Avilés
Ontario Institute for Studies in Education
University of Toronto

10 de enero de 2010



Desde la perspectiva de Rué (2009) las instituciones destinadas a la formación y el desarrollo del conocimiento, su reproducción y su generación, modificarán su organización, funcionamiento y formas de trabajo actuales. Este cambio será similar a las características económicas, culturales y sociopolíticas de las dinámicas sociales, en un mundo cada vez más globalizado. En este contexto el cometido de la Educación Superior, los contenidos, la generación de conocimiento necesitarán una práctica formativa diferente a las condiciones tradicionales de la “modernidad sólida” del período industrial. El argumento es que “enseñar y aprender tienen referentes de sus desarrollos contextualizados en el modelo social y cultural que origina y concreta las necesidades de enseñar y aprender” (Barman, 2005 en Rué, 2009 p. 11).

En *Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*, el autor desarrolla mucho de las ideas e hipótesis que ha elaborado y aplicado a lo largo de más de dos décadas de docencia universitaria. También representa el intercambio académico con colegas y académicos de universidades españolas y latinoamericanas. Rué elabora sus hipótesis y argumentos sobre la formación y el desarrollo del conocimiento en educación superior, la autonomía del alumno, los contenidos y modos de generación de conocimiento y condiciones y recursos para la práctica formativa, la formación de los mejores estudiantes y los mejores procesos de enseñanza, y la profundidad de los niveles de aprendizaje. La obra está concebida en tres extensos apartados: *Argumentos y Justificación*, *Planificar la Intervención: Criterios y Herramientas*, y *la Autonomía como Experiencia Curricular*. En cada uno de los capítulos ofrece al profesorado y estudiantes, un conjunto de recursos y herramientas que pueden complementar la planeación de la materia, ser incorporados al trabajo docente, o pueden ser desarrollados por los mismos estudiantes para el desarrollo de su aprendizaje.

El reto de aprender y enseñar en la ‘modernidad líquida

Rué afirma que la Universidad sostenía una relación de funcionalidad relativamente paralela a su entorno; la Universidad y el modelo social marcaban una importante relación sobre “cierta sinergias de fondo que admitían una separación más o menos aceptable y funcional entre el espacio del conocimiento superior-el conocimiento generado y el reproducido- y el espacio productivo y cívico” (p. 21). Sin embargo el cambio hacia la sociedad del conocimiento y sus consecuencias conformarían las bases de una nueva cultura, es decir unas nuevas formas de concebir y representarse las relaciones entre los sujetos en la sociedad y entre los mismos sujetos y los aprendizajes; influiría los modos de actuar de alumnos y profesores, y el sentido y el propósito del conocimiento transmitido y asimilado en las instituciones de educación superior.

El autor se pregunta acerca de dónde y cómo está la Enseñanza Superior española y enfatiza la idea de acción y sus potencialidades y capacidad de agencia; argumenta que la Universidad fijará otras relaciones y renovaciones con la sociedad por tres razones, que desde mediados de los años noventa del siglo pasado, revelan la influencia de una nueva realidad económica y cultural, la nueva globalización: la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, las nuevas relaciones e intercambios entre capitales, países y personas, y la emergencia de un nuevo tipo de relaciones sociales y de sociedad. Desde su visión la Universidad debe situarse en un nuevo espacio de influencias, frente al desarrollo exponencial del conocimiento, en relación al modelo productivo. A la vez debe decidir cuál va a ser el nuevo papel que van a convenir los agentes universitarios; en qué medida las instituciones universitarias, sus rectores, sus líderes académicos y sus docentes, pueden replantearse los actuales poderes en relación con la reproducción del conocimiento y los códigos curriculares vigentes en la reproducción del mismo. El cambio tecnológico supone un cambio cualitativo transformador en la producción, gestión, difusión y empleo del propio conocimiento, en ese contexto, la sociología contemporánea analiza y explica los rasgos de las nuevas sociedades y el autor hace referencia al fenómeno de la globalización, y las nociones de la ‘modernidad líquida’, de la sociedad individualizada, (Bauman, 2001 en Rué), de la ‘sociedad del riesgo global’ (Beck, 1998 y 2000), y la de la ‘incertidumbre fabricada’ (Beck, 2000). Beck argumenta “cuanto más conocimiento tiene (una sociedad) sobre sí misma y cuanto más lo aplica, tanto más enfáticamente se desmorona una constelación de acción dentro de estructuras definidas de modo tradicional y tanto más es sustituida por una reconstrucción y reestructuración de las estructuras e instituciones sociales que dependen del conocimiento y son mediadas por la ciencia” (p. 25).

Para explicar las nuevas formas de concebir y representarse las relaciones entre los sujetos en la sociedad y entre los mismos sujetos y los aprendizajes, el autor argumenta que los individuos deben, por lo tanto, redefinir su contexto de acción en circunstancias de inseguridad construidas bajo formas y estrategias de modernización “reflexionada”. El concepto de ‘incertidumbre fabricada’ implica riesgo, más conocimiento, más desconocimiento, más reflexividad, y por lo tanto, un nuevo tipo de riesgo. Además el concepto de *reflexividad* lo relaciona al conocimiento según diversos autores. Giddens, 1994, y Lash, 1994 (en Rué, 2009) consideran que la reflexividad se remite al conocimiento (a la reflexión) sobre los fundamentos, las consecuencias y problemas de los procesos de modernización. Para Beck, se relaciona con consecuencias no deseadas de la modernización, es decir, reflexividad de la organización. Bourdieu concibe la reflexividad como reflexión sistemática de las precondiciones inconscientes (categorías) de nuestro conocimiento (Beck, 2000, en Rué, 2009: 25). Esta necesidad de reflexión, o de reflexividad es para Beck una fuente de

productividad...”el nuevo trabajo de la sociedad basado en el conocimiento de la sociedad de la información es la auto-aplicación del conocimiento como fuente esencial de la productividad” (p. 26). “La sociedad del riesgo global abre el discurso público y la ciencia a nuevos retos...que son globales, locales y personales al mismo tiempo” (p. 7). La sociedad del riesgo, en sí misma, es una fuente de conocimiento por la doble necesidad de conocer las consecuencias no deseadas de las intervenciones humanas y de re-construir las bases de la modernización industrial (Rué, 2009). El aprendizaje se conforma en torno al propio sujeto en desarrollo, sus capacidades, sus competencias y los procesos para el desarrollo y mejora de las mismas, todo ello orientado hacia un futuro de incertidumbres para desarrollar entre los alumnos un mejor comportamiento intelectual, personal y pre-profesionalizado y diferenciar entre los contenidos para el desarrollo del conocimiento y el modo como se les propone aprenderlo a los estudiantes.

El papel de las instituciones de Educación Superior en sus nuevos espacios

Las nuevas relaciones e intercambios entre países y personas como consecuencia de la llamada globalización están ya influyendo en la transformación de las Universidades. La noción de “nuevo espacio” (p. 28) descubre nuevas posibilidades de cambio en una nueva relación entre instituciones superiores. En los países más avanzados, en la sociedad del conocimiento, éste se desarrolla desde distintas instancias universitarias de investigación pero también la aportación de la empresa privada a la investigación es muy grande. Lo que, afirma Rué, explica también distintos grados de influencia y de relación entre Universidad y el entorno productivo. La formación universitaria, institucional y de calidad, “difícilmente puede seguir siendo considerada al margen de las redes socio-productivas que dan sentido a la noción de lo local, entendido como aquel conjunto de oportunidades que una institución puede aglutinar y que le permiten el desarrollo de la mejor formación posible para sus alumnos” (p. 31). La formación superior se despliega a otras representaciones que no han sido atendidas desde la cultura de la igualdad, de la homogeneidad y de la estandarización. Deberá extenderse a las redes culturales del lugar: empresas, instituciones, fundaciones colaboradoras, y las representaciones profesionales o productivas a las que se refieren sus creadores

Dónde estamos y cómo avanzar hacia donde queremos o podemos ir

Para saber donde se encuentra cada institución universitaria en el proceso de ajuste, el autor examina cuatro referencias: a) la deserción de las carreras universitarias en España (el 60% se produce en los primeros años). Las dimensiones del abandono revelan una “fabricación compleja del sistema universitario por la forma cómo se organiza y desarrolla la docencia; b) las TIC, la economía del conocimiento, en función de la inversión y su comparación con resultados formativos en el nivel Secundaria (Informe PISA de la OCDE); c) la discrepancia entre los diversos países en relación con el indicador “desarrollo de patentes” se puede explicar sólo en términos de inversión en capital, España está detrás de la mayoría de los países europeos (Salarburu, en Rué, 2009); y d) los alumnos que llegan a las facultades, los mejores de bachillerato, los que han superado en dos años veintidós asignaturas y una prueba selectiva, y no se entiende por qué no saben reflexionar sobre lo que se les plantea.

El autor explica que el modelo organizativo vigente en España para el diseño de las propuestas curriculares universitarias, sigue una doble lógica, la de la verticalidad administrativa (las relaciones de poder administrativo) y la de la fragmentación (o clasificación y especialización). La propuesta de formación se simplifica por segregación y mediante atribución de responsabilidades en distintas direcciones y responsabilidades no necesariamente coordinadas.

La formación personal de los alumnos como fundamentación para los nuevos currículos

La reflexividad y el rigor son “formas de ser” personales complejas cuando afectan a la estructura más profunda del individuo. Un desarrollo curricular que aspire a un grado de “prerrogativa social y formativa personal, sería la de lograr un equilibrio relativo entre la extensión de conocimiento a dominar (saber qué), la profundidad con la que se propone conocerlo y el papel que se le asigna al estudiante (saber cómo, en qué, para qué) atendiendo efectivamente al tiempo disponible (p.241).” Las propuestas curriculares de formación superior incluyen: deliberar, seleccionar, coordinarse, realizar propuestas de trabajo activo, ajustar y acotar los tiempos y evaluar los resultados.

Barnett y Coates (2005 en Rué) plantean una propuesta de reflexión acerca de cómo vincular los currículos universitarios como la respuesta a una notable transformación global, basándolos en una triple dimensión personal: el conocer, el actuar y el ser. La formación de la persona del estudiante debería relacionarla con la del desarrollo del conocimiento; entonces qué tipo de institución será considerada más adecuada en la Formación Superior, “aquella institución que ofrece a los estudiantes la generación de oportunidades para conocer, mediante la actividad educativa que se desarrolle en ella (p. 36).” Una clase de formación que implique la reflexividad, el rigor, el pensar lógicamente, documentar, argumentar siguiendo un determinado hilo discursivo, saber abstraer, interpretar contextualizando, y explorar nuevas vías.

La capacidad de toda propuesta curricular debe involucrar a fondo al estudiante y llevar a cabo un proceso educativo que él o ella sienta como suyo. En *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior* se plantea el desarrollo del “currículo como proyecto con valor añadido” (p. 233) para comunicar y desarrollar una formación superior relevante. Lo define como un itinerario, que no puede considerarse neutro en su influencia sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes a los que va dirigido y resultado de dos lógicas: la lógica de su fundamentación académica y la lógica vinculada a la misma noción de proyecto, entendido como una propuesta para trascender la realidad vigente. La relación entre Educación Superior y sociedad se transforman por lo que los elementos de la formación proyectada requieren sucesivas adaptaciones y revisiones para recoger o incorporar nuevas necesidades emergentes.

Los currículos con valor añadido serán capaces de extender una conexión más relevante entre la formación ofrecida y la demandada, entre la oferta de conocimiento y la demanda del mismo, entre el perfil ofrecido y las necesidades de los que se interesan por tal oferta porque no es suficiente el Plan de Estudios de un modelo prescriptivo. Rué reconoce en el currículo una “estructura de y para la acción” que permite a los/las estudiantes utilizar determinadas oportunidades formativas y da sentido a su trabajo de acuerdo al Plan de Estudios, a las normas que lo regulan y las experiencias vividas en un determinado contexto institucional. El currículo está relacionado a la idea de proyecto, como una propuesta para trascender la realidad vigente, algo esencial en toda voluntad de anticipar una nueva realidad, una nueva acción o situación y una experiencia vital que debe ser objeto de reflexión, de deliberación y de reelaboración.

La capacidad de toda propuesta curricular debe dar respuesta a las dos preguntas que formulan Barnett y Coates (Rué 2009: 116) para una titulación determinada: ¿Qué debe contener la propuesta de currículo para implicar a fondo al estudiante? ¿Cómo tiene que desarrollarse un proceso educativo para que el estudiante lo sienta como suyo? Y por otro lado, el autor nota dos limitaciones en el desarrollo de la gestión de los currículos universitarios: la racionalidad técnica y la falta de responsables suficientemente formados y

reconocidos para gestionar desarrollos curriculares complejos. En relación con la primera, se considera toda formación como una suma de componentes y de decisiones de orden técnico, que se van adoptando de acuerdo con una lógica vertical de arriba abajo y una evaluación formal, de acuerdo con procedimientos administrativos y de carácter externo. Esta racionalidad posee un elemento tecnocrático en el que imperan las reglas de la causalidad: “si se formula un objetivo, una competencia...luego sucede o se puede exigir que haya sucedido. Solo que ninguna formación, ni la más masiva, puede ser realmente asimilada a las reglas técnicas de la producción industrial en la cual los objetivos son inertes” (237). En relación con la segunda limitante, en España faltan sistemas de evaluación internos y transparentes para saber si están haciendo lo que se proponen y “falta la capacidad de agencia para tomar decisiones y poderlas aplicar cuando los resultados de dichas evaluaciones indican tomar otros caminos o medidas” (p. 238).

La adopción de un enfoque en una propuesta curricular

La noción de uniformidad y de modelo estandarizado del enfoque del currículo no corresponde a la universidad, no es uniforme en sus diversos centros y saberes. Dentro de una misma universidad se da la formación orientada en distintos sentidos y con necesidades distintas: algunas titulaciones se orientan hacia la profesionalización, otras a la formación pre-profesional y en algunas titulaciones, una formación orientada hacia espacios académicos y al desarrollo de la investigación. En cada opción el estudiante deberá ser atendido y considerado desde las respectivas prioridades y posibilidades de profesionalización y la planeación del tiempo de ‘trabajo autónomo del alumno’ (p. 238).

En cada contexto formativo, lo más relevante es la modalidad de construcción del conocimiento propio. Los enfoques de la psicología del conocimiento acentúan las nociones de constructivismo, social constructivismo, o de constructivismo epistemológico. El sentido de conocimiento es el de “aprendizaje situado” y contextualizado en situaciones de la vida real, conocimiento experiencial (Bauman, 2006 en Rué 2009); crear las condiciones adecuadas a las nuevas necesidades y dejar de considerar a la titulación diseñada –*el que*– como la suma de decisiones adoptadas por separado desde distintas lógicas y necesidades académicas

La formación y el desarrollo del conocimiento en la Educación Superior

Rué revisa las nociones de conocimiento elaboradas por Bloom et al. (1958), Bauer (1995), Biggs (199), Prosser y Trigwell (199) y Shavelson y Ruiz-Primo (2000). El autor señala la importancia entre el saber cómo, el saber qué y el saber por qué de las destrezas de nivel superior como modalidades de conocimiento incluyentes de las formas más básicas del mismo. Los individuos que aprenden desarrollan conocimiento que van desde los enfoques más superficiales hasta otros más profundos. Los resultados no dependen de lo enseñado, sino del trabajo de explicación, de elaboración y de reflexión que haga un sujeto con ellos. La experiencia se desarrolla de la siguiente manera: a) tener información, reconocerla; b) tener un conocimiento, saberlo reproducir; c) saber aplicarlo; d) saber desarrollar procesos de análisis; e) saber desarrollar síntesis y f) evaluar.

La consideración acerca de los tipos de conocimiento es importante por cuanto influye decisivamente en los procesos de enseñanza pensados y propuestos a los alumnos. En la visión del autor mientras más convencional sea la noción de comprensión que maneje un profesor o profesora, es decir cuánto más vinculados se hallan a la idea de “capacidad individual, menos importancia le dará, en los procesos de enseñanza que desarrolle, al factor oportunidades” (p. 53) o a las experiencias, es decir, a todo aquello que colabora decisivamente en la organización del proceso de comprensión y de aprendizaje. Para llegar a un determinado nivel de

comprensión debe darse un proceso más o menos elaborado de construcción del conocimiento, en la forma de como se conceptualiza, como se organiza y como se evalúa. Tres estrategias didácticas son fundamentales para un mayor logro en el aprendizaje: 1) la socialización cooperativa como medio y como contenido del proceso de elaboración de la formación recibida, mediante actividades de colaboración (Johnson y Johnson (1975, 1999), Slavin (1983) y Rué (1991); 2) el uso del lenguaje formalizado de parte del alumno en la elaboración de su propio conocimiento (Vygotsky, 1973, Bruner, 1984, 1991, en Rué: 54) y 3) las estrategias de comunicación de dicha elaboración.

Aportaciones del conocimiento de ‘actividad’ en la enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior

Rué analiza el concepto de actividad que puede originar el proceso por el cual se da una transferencia de conocimiento, acompañado por un proceso de apropiación y de crecimiento personal y social de quien lo recibe, y a veces de quien lo guía. La educación desarrollada en las instituciones universitarias, de acuerdo al autor, debe ser el tipo de aprendizaje de la acción propuesta por Arendt (2007): *labor, trabajo y actividad*, en su nivel más elevado. Un tipo de formación más acorde con los nuevos retos de la formación superior en la sociedad del conocimiento, lo que significa “el indudable esfuerzo –intelectual y personal- que hay que facilitar a los estudiantes” (p. 43).

El autor también se cuestiona si la enseñanza caracterizada como “superior” se define simplemente en función del locus en el que se da, o bien lo es porque se desarrolla en función de una determinada orientación del acto educativo y de unas formas de actuar congruentes con aquella dimensión de la acción superior arendtiana. Argumenta que ni un lugar, ni el estar expuesto a un conocimiento, generan de por sí un “aprendizaje superior”. Sin embargo la Universidad –los docentes que trabajan en ella, deben preguntarse acerca de cuál es el papel reservado a los estudiantes en esta generación de ‘actividad’, en cómo se les facilita su propia conquista de autonomía; cómo incitar a los alumnos a esforzarse, a desarrollar su capacidad de iniciativa en los contextos y en las actividades de formación. Como ejemplo de los criterios generales de evaluación seguidos en diversas materias, en los dos primeros cursos, de una titulación de reconocido prestigio, en una universidad española de renombre, en seis materias el estudiante sabe que “se juega” el curso en más de un setenta por ciento en la nota final y sólo en dos materias la nota depende de un trabajo más constante” (Tabla 1.4 Ejemplos de criterios de evaluación en una determinada titulación, p.45).

Una de las condiciones que se ha incluido en los análisis sobre la Educación Superior es la evaluación del grado de relevancia de una formación hacia la persona del estudiante, tomando en cuenta determinados propósitos y demandas socio-productivas. La mejor forma de construir a fondo un corpus de conocimientos es mediante la implicación personal del aprendiz, es decir trabajar actitudes y competencias. Así todas las propuestas se apoyan en aspectos de profunda formación personal: actitudes de iniciativa, compromiso, esfuerzo o disposición para aprender; competencias como la creatividad, la capacidad de planificar el propio tiempo, saber trabajar en equipo, desarrollar una capacidad expresiva, ser reflexivo, y adaptarse a diferentes situaciones.

La dificultad está en diseñar los medios más adecuados para que los/las alumnos/as sepan alcanzar las metas más justas y adecuadas para sí mismos y los contextos de oportunidad-impredecibles- en los que se van a mover. Se requieren dos condiciones con los docentes actuando con los colegas (acción colectiva) y en coordinación: a) “seleccionar y escoger lo que mejor puede hacer el profesorado (contextualizar, ofrecer síntesis, orientar, informar) y b) lo que los alumnos también pueden hacer razonablemente (documentarse,

razonar, elaborar síntesis). Delegar en los estudiantes parte de la responsabilidad real de aprender, con el apoyo de materiales, recursos, objetos e indicaciones y de sistemas de evaluación que incluyan la auto evaluación, significa cambio en los roles del docentes hacia la tutoría sobre la función transmisora.

La Universidad actual ya no considera de manera explícita “la persona del estudiante” (Barnett & Coates, 2005 en Rué, 2009), “una propuesta de formación que considere lo que el estudiante es y puede hacer y el centro de la acción, debe apuntar hacia el desarrollo de las competencias de mayor nivel considerando a las personas, su modo de ver las cosas, de sus sentimientos, actitudes e intereses (p.33). “Si el objetivo es que los estudiantes desarrollen formas de ser correspondientes a un nivel superior de comportamiento, pero la práctica docente se organiza mediante estrategias, actuaciones y recursos de trabajo y de modalidades de evaluación cuyo potencial tan sólo pretende “instruir, o incluso sólo a adiestrar intelectualmente, el resultado es la desmoralización de quien se lo propone y una limitación de sus oportunidades para aquellos a quienes se dirige aquella propuesta” (p.34). Este tipo de “dispraxia” en la actuación pedagógica influye a su vez en el comportamiento estudiantil. Existe evidencias que muestran cómo los estudiantes y sus profesores no siempre comparten un acuerdo básico acerca de de lo que es el aprendizaje.

La elaboración de los nuevos perfiles de titulación debería reforzar dos aspectos, primero elevar el grado de autonomía y de responsabilización institucional en su desarrollo, de aquellos que tienen el proyecto de formación en el papel de impulsores, y segundo incorporar al desarrollo curricular la valoración y la reflexión sobre lo que ocurre, sobre los efectos detectados, los objetivos que se cubren y las dificultades observadas. El objetivo es emplear “la autonomía para introducir mejoras susceptibles de ser más eficaces, desde el punto de vista de la calidad de la enseñanza, medidas para asegurar la calidad” (p. 240).

El autor enfatiza también, cierto desaliento de los profesores... “hagamos lo que hagamos nos encontraremos con los mismos obstáculos, el determinismo cultural” (p.41). Por otro lado existen experiencias en titulaciones y diferentes universidades con proyectos de formación que apoyan otras lógicas organizativas, curriculares y de enfoques de la enseñanza y aprendizaje relacionado con los recursos a emplear y cómo divulgar de forma adecuada entre los profesores.

Rué está de acuerdo en el desarrollo de una formación superior relevante que revele nuevos espacios y líneas de trabajo y la competitividad positiva que garanticen equipamientos necesarios, recursos y capital cultural suficiente para asegurar una agenda relevante a los alumnos y alumnas. “Reforzar el argumento de la indiferenciación de la oferta de formación desde el punto de vista de los usuarios” (234). “Un proyecto que active la experiencia de los estudiantes en el aprendizaje mismo; equilibrio y compensación interna en la carga de trabajo para ellos; logre crecimiento interdisciplinario y transversalidad de la acción humana de la formación. Es decir, “ajustar a lo que es realmente fundamental; relacionar la acción del docente y del estudiante, y la auto-revisión y reflexión crítica, o la validación de sus resultados en argumentos que no sean unilaterales” (p. 235).

Una mirada hacia las oportunidades en Educación Superior en América Latina

En una inicial consideración sobre El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior, reconozco el valor de la experiencia profesional del autor en el ámbito de la educación superior, lo que le permite ofrecer a profesores/as y alumnos/as concepciones y herramientas que ha elaborado en su fructífera y larga carrera docente. No obstante, habría sido valioso que el escritor planteara un análisis de su experiencia en particular con las respuestas de sus alumnos a su material de evaluación y en especial de sus colegas al respecto de los recursos

docentes y ‘competencias’ (habilidades, conductas) observables en los estudiantes. Este ejercicio de investigación daría cuenta de los procesos para favorecer la reflexión entre los estudiantes, el desarrollo de sus comportamientos, y de la expresión de ciertos referentes y percepciones de los distintos agentes en un contexto universitario español.

Se requiere atender la realidad del ambiente en el que la Educación Superior está actuando para poder encauzar los nuevos retos, y cambios como la internacionalización /globalización. La sociedad del conocimiento o uso del conocimiento como un bien generador para los individuos, con el crecimiento de la importancia en la educación continua, el aprendizaje a lo largo de la vida y el continuo desarrollo profesional, están originando exigencias no resueltas por la Educación Superior. Igualmente, la necesidad de desarrollar nuevas habilidades está derivando en nuevos tipos de programas y condiciones, así como el papel de las universidades en la investigación y producción del conocimiento. Otros elementos de la globalización que tienen repercusión en el sistema educativo junto con la sociedad del conocimiento, tecnologías de la información y la comunicación, incluyen la economía de mercado y cambios en las estructuras de gobierno (De Wit, 2005).

Schwartzman (1993) afirma que en el contexto latinoamericano de la Educación Superior, las políticas a menudo fracasan porque tratan de cambiar la coordinación y el control de los sistemas de educación superior a uno de los tres polos de coordinación, con la exclusión del otro; o favorecen al sector ‘equivocado’ dentro de cada polo (que puede ser el militar, las asociaciones profesionales más conservadoras o el mercado de cuotas por una baja calidad educativa). La Educación Superior necesita la disposición de balances entre el gobierno, oligarquías y mercados para funcionar adecuadamente. En los noventa Kent (1993) señalaba que en la Educación Superior en México se gestaba una silenciosa confrontación/negociación. Por un lado el antiguo razonamiento todavía operaba en las instituciones, cuya memoria puede ser muy larga y fuertemente arraigada (Neave & Van Vught, 1991, en Kent 1993), mientras el gobierno adelantaba un nuevo razonamiento. La dinámica de estos dos planteamientos afectaba las relaciones básicas en la educación superior. El resultado dependerá de cómo respondan las instituciones a esta nueva política, o si gobiernos futuros propongan una relación más fuerte entre la evaluación de resultados y recursos asignados a las universidades.

“La globalización afecta a cada país en forma diferente debido a una historia individual de la nación, tradiciones, cultura y prioridades” (Knight & de Wit, 1997, p. 6). Esta definición reconoce que la globalización es un proceso multifacético que puede afectar países en bastantes diferentes formas. Dentro de este contexto internacional/globalizado es adecuado hacer referencia a los problemas de calidad en Educación Superior que afrontan, por ejemplo, los países latinoamericanos, con universidades sobresaturadas, deterioro de las instalaciones físicas, falta de equipo, material de instrucción obsoleto, y currículos anticuados. Aunado a estas deficiencias la educación de calidad es también obstaculizada por los deficientes resultados de aprendizaje en educación primaria y secundaria (informes PISA de la OCDE). Las Universidades en Latinoamérica frecuentemente dedican tiempo y recursos para elevar las habilidades de los estudiantes de educación media de nuevo ingreso en la educación superior, quienes están ‘mal preparados’. Las condiciones insuficientes de la planta de profesores es otra inquietud. Pocos profesores universitarios en la región tienen grados de doctorado. En América Latina en su conjunto, menos del 26 % de los profesores tiene grado de Maestría. Menos del 4% de los profesores en Colombia y México tienen Doctorados, excepto Brasil, donde el 30 % de ellos tiene doctorados y Argentina con 13% (World Bank 2002^a, Holm-Nielsen et al., 2005, en de Wit et al., 2005). La relevancia del capital humano y el conocimiento generado por las instituciones de Educación Superior son fundamentales para el desarrollo socio-económico de América Latina, que continua trabajando con los problemas de hace

tiempo, como los currículos, falta de materiales de enseñanza, cuerpo de docentes con diferentes niveles de preparación y un mercado laboral desequilibrado.

La globalización en la educación superior y la ciencia es inevitable. Altbach (2006) explica que históricamente la academia siempre ha sido internacional y ha estado caracterizada por inequidades. El reto es reconocer las complejidades y los matices del contexto de la educación superior. Aunque resulta difícil la tarea de aminorar las inequidades en el contexto de la educación superior masiva, es importante asegurarse que la globalización no se convierta en el neocolonialismo del siglo XXI.

La significativa expansión de la Educación Superior in América Latina ha incrementado la diversidad de intereses, habilidades y aspiraciones de los estudiantes admitidos. Sin embargo las universidades no han tomado las suficientes provisiones para acomodar tal diversidad. Lo que significa desarrollar currículos que incluyan una combinación de estrategias enseñanza-aprendizaje y contenidos. Algunos puntos significativos que han aparecido con cierta recurrencia en las respuestas de los académicos referidas a retos, problemas y perspectivas que deben enfrentar el campo de currículo universitario en el siglo XXI (de Duluc & Petrucci, 1994 en Torres et al.) son: a) la evaluación continua; b) la incorporación de la ciencia y la tecnología; c) la tensión y resolución de las demandas del medio; d) la flexibilidad curricular; e) la problemática regional; y f) el proyecto político social. La literatura muestra que la mayoría de los países buscan un modelo pedagógico que enfatice la participación del estudiante, el proceso enseñanza-aprendizaje y la investigación diferente a la producción, transmisión y transferencia de contenidos, y la dependencia en la instrucción en el salón de clases. Altbach (2003, en Holm-Nielseb, Thorn, Brunner & Balan: 48) afirma que seguir una formación de conocimiento basado en un problema se hace difícil por los débiles vínculos entre los departamentos de la universidad y la falta de un enfoque multidisciplinario entre los instructores. Bates (2008) sugiere que el currículo centrado en la práctica debe basarse en un conjunto de proposiciones de valor. De esta forma, el conocimiento en acción, el cual constituye la práctica inherente tanto en la práctica profesional como en la investigación, podría permanecer central a la preparación de los profesionales.

En general, a las universidades latinoamericanas les ha tomado tiempo innovar, modificar su organización, funcionamiento y formas de trabajo que respondan a las condiciones económicas, culturales y sociopolíticas de su entorno, y a la diversidad de objetivos, intereses y habilidades de las/los alumnas/os que ingresan. Por lo que un cambio de objetivo en consecuencia, requiere apoyo político, social, experto, y orientado a la investigación. La investigación es el elemento sobresaliente del enfoque de la enseñanza y el aprendizaje del nuevo proyecto universitario. Esta mirada a la Educación Superior muestra que la convicción del cambio que responda a las necesidades y circunstancias del siglo XXI, apuesta a la calidad de las oportunidades institucionales para aprender y enseñar, y muy importante a la recolección de evidencia y análisis para tomar las decisiones adecuadas.

Referencias

- Altbach Ph. G.(2003). En Holm-Nielseb, Thorn, Brunner & Balan. Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America (2005). In *Higher Education in Latin America: the international dimension*. De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Avila, J. & Knight, J. Washington, DC: The World Bank.
- Altbach, Ph. G. (2006). *International Handbook of Higher Education* [electronic resource] Forest, James J. F. & Allt, Ph. G. (Editors). Dordrecht: Springer.
- Bates, M. (2008). Work-integrated curricula in university programs. *Higher Education Research & Development* Vol. 27, No. 4, December 2008, 305–317.

- Holm-Nielsen et al. (2005). Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. In *Higher Education in Latin America: the international dimension*. De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Avila, J. & Knight, J. (Ed.) Washington, DC: The World Bank.
- De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Avila, J. & Knight, J. (2005). (Ed). *Higher Education in Latin America: the international dimension*. Washington, DC: The World Bank.
- Dimbleby, R. & Cooke, C. (2000). Curriculum and Learning. *Further Education Re-formed*. New Millennium Series. Smithers, A. & Robinson, P. London: Falmer Press.
- Dosba de Duluc, D. & Petrucci, L. C. (1994). Proyecto de investigación: El Curriculum Universitario ante los Retos del Siglo XXI. Perspectivas de México, Argentina y Ecuador. En Torres, Follarri, Albornoz & Duluc/Petrucci (1994). Curriculum Universitario Siglo XXI. Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Holm-Nielsen et al. (2005). Regional and International Challenges to Higher Education in Latin America. In *Higher Education in Latin America: the international dimension*. De Wit, H., Jaramillo, I. C., Gacel-Avila, J. & Knight, J. (Ed.) Washington, DC: The World Bank.
- Kent, R. (1993). *Higher Education in Mexico: From Unregulated Expansion to Evaluation*. Higher Education, Vol. 25, No. 1, Higher Education in Latin America (Jan., 1993), pp. 73-83.
- Neave and Van Vught (1991). En *Higher Education in Mexico: From Unregulated Expansion to Evaluation*. Kent, R. (1993). Higher Education, Vol. 25, No. 1, Higher Education in Latin America (Jan., 1993), pp. 73-83.
- Schwartzman, S. (1993). *Policies for Higher Education in Latin America: The Context*. Higher Education, Vol. 25, No. 1, Higher Education in Latin America (Jan., 1993), pp. 9 -20.
- Torres, Follarri, Albornoz & Duluc (1994). *Curriculum Universitario Siglo XXI*. Argentina: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Acerca del autor del libro: Joan Rué es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada en la UAB, del que fue director. Es autor de numerosos artículos en diversas revistas de educación españolas e internacionales, y tiene publicados importantes libros sobre la acción docente.

Acerca de la reseñadora: Raquel Concha Avilés es alumna del postgrado de Administración Educativa en el Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto (OISE, University of Toronto). Su interés es la investigación en la educación y desarrollo del profesorado y el liderazgo en la escuela. Con la experiencia laboral en educación básica y media superior, aunada al conocimiento y habilidades aprendidas en la formación académica aspira contribuir a posibles respuestas para la mejora de la educación.

Reseñas Educativas/ Education Review publica reseñas de libros sobre educación de publicación reciente, cubriendo tanto trabajos académicos como prácticas educativas. Todas las informaciones son evaluadas por los editores:

Editor para Español y Portugués

Gustavo E. Fischman
Arizona State University

Editor General (inglés)

Gene V Glass
Arizona State University

Editora de Reseñas Breves (inglés)

Melissa Cast-Brede

University of Nebraska at Omaha

Las reseñas son archivadas y su publicación es divulgada por medio de una listserv (EDREV).

Reseñas Educativas es firmante de la Budapest Open Access Initiative.

