

# **El desafío de la calidad en contextos de numerosidad Tendencias de la innovación educativa en la UDELAR-FCEA**

Ana Mariela Rodríguez, Alberto Picón

## **RESUMEN**

Ciencias de la Administración es el departamento más joven de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. No es de extrañar que sea el espacio donde ha surgido la mayor cantidad de nuevas ofertas de cursos optativos. En el camino, esto se ha convertido en una oportunidad para innovar en educación superior, intentando superar paradigmas tradicionales. En este artículo se presenta una descripción breve del contexto actual en la FCEA, las ideas que se discuten en la UDELAR acerca de la enseñanza universitaria, teorías que sustentan estos cambios y varios caos que constituyen una muestra del camino emprendido desde la implantación del Plan 2012, en el marco de la reforma de la Ordenanza de estudios de grado de 2010, en la Universidad de la República. La tendencia para ofrecer modelos apropiados a los estudiantes, foco de la acción educativa, impulsa estas propuestas innovadoras, que lo son porque nunca se habían aplicado en estos contextos o porque el desarrollo de las TIC ofrecen un potencial para avanzar en esa línea, cuyo alcance está lejos de visualizarse. La competencia docente para aprovecharlas parece ser el único límite

**Palabras clave:** *ciencias de la administración, educación superior, innovación educativa, tecnología educativa, oportunidades de aprendizaje*

## **1 Introducción**

La oferta educativa de la Universidad de la República incluye pregrados, grados, actualización profesional y posgrados, además de instancias de enseñanza en el marco de la extensión y actividades en el medio. Aquí interesan los dos primeros. La UDELAR funciona de acuerdo con una ley aprobada en 1958 (ROU, 1958). Desde entonces, ha dejado de ser un ámbito reservado exclusivamente a quienes “dan la talla” y, siendo la educación un derecho humano que nos acompaña a lo largo de la vida (Delors, 1996), se ha convertido en un ámbito inclusivo. En 2010 se aprobó la nueva Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria (UDELAR, 2011) que propone un modelo de enseñanza universitaria centrado en el estudiante. En ese desafío conviven propuestas tradicionales con innovaciones, en busca de la combinación que brinde las mayores oportunidades de aprendizaje para formar a los profesionales que necesita la sociedad del conocimiento en el siglo XXI; y, más allá, que satisfaga la demanda de aprender de quienes tienen esa vocación.

## **2 El contexto en la FCEA**

Desde 2010 se aprobaron nuevos planes de estudio para las carreras de grado y pregrado de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA): i) Tecnólogo en Administración y Contabilidad (2011); ii) Contador Público (2012); iii) Licenciado en Administración (2012); iv) Licenciado en Economía (2012); v) Licenciado en Estadística (2014); vi) Técnico en Administración (2014); vii) Tecnólogo en Gestión Universitaria (2015). Un concepto recurrente en todos ellos es que:

“(…) pretende ofrecer una salida educacional más acorde a los nuevos tiempos; esto es, un ciclo de grado que estudiantes a tiempo completo puedan completar en plazos que se consideran generalmente adecuados para insertarse en el mercado laboral con la formación esperable de nivel terciario, y para continuar la profundización y especialización mediante posgrados” (UDELAR-FCEA, 2012, pág. 4).

Al mismo tiempo, en 2008 se aprobó una ley general de educación (nro. 18437) que ha establecido por primera vez en la historia la obligatoriedad de la educación secundaria superior:

“Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior. A tales efectos, se asegurará la extensión del tiempo pedagógico y la actividad curricular a los alumnos de educación primaria y media básica.” (ROU, 2008, pág. artº7).

El censo de población de 2011 muestra que menos del 40% de la población con 25 años o más ha completado bachillerato; y para la mitad, ese es el máximo nivel educativo alcanzado (INE, 2011, pág. Cuadro 4). Este dato, la opción por no graduarse en educación superior, es similar a los que se pueden observar en la Unión Europea, donde casi por partes iguales los estudiantes manifiestan tener interés en continuar estudios universitarios unos y de formación profesional los otros (FP), que en Uruguay llamamos educación técnico profesional; y en general *Vocational Education and Training* (VET) (Picón Martínez, 2013)

Los datos recogidos en los anuarios sobre la educación en Uruguay indican que la matrícula en bachillerato viene aumentando constantemente desde la vigencia de la ley:

“Correlativamente a este proceso aumenta la matrícula en Media Superior en forma sostenida desde 2008 y representa al año 2015 una ganancia de 21.645 matriculados (15,6%), y de 3.236 entre 2014 y 2015” (MEC, 2016, pág. 83).

Por su parte, el anuario estadístico publicado por el INE muestra un crecimiento de la matrícula de la FCEA del orden del 5% (INE, 2017, pág. 68). En estas condiciones, es evidente que están y continuarán llegando a la Universidad nuevas generaciones de estudiantes que en otras circunstancias no accederían a la educación superior. Así las cosas, se impone la reflexión y la discusión acerca del objetivo de la formación de grado, de los contenidos, y de los métodos de enseñanza.

La discusión sobre el objetivo debería considerar la tensión entre inclusión y garantía social de la calidad profesional. La de los contenidos debería considerar la distinción entre saber y conocimiento. La de los métodos de enseñanza, las competencias para la docencia en educación superior, la relación con las tecnologías en su sentido más amplio y el lugar de la innovación.

### **3 Los estudios de grado: inclusión y calidad**

En 2010 culminó la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido como Plan Bologna. Esta iniciativa tendía a la homogeneización de la formación de grado en todos los países miembros de la Unión Europea, facilitaba la movilidad durante los estudios de grado y posgrado; y, sobre todo, propiciaba la unidad continental mediante la formación de una conciencia ciudadana europea. En España circularon muchos “Libros Blancos”, denominación de los textos que contienen los planes de estudio de cada carrera y en el que inicialmente se describen las competencias profesionales que desarrolla cada uno. La primera medida ha sido llevar a la mayor parte de las carreras a una duración de ocho semestres, la creditización, donde no había, y la disolución de los antiguos títulos por “Grados en...”.

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA), los describe como:

“Trabajo llevado a cabo por una red de universidades españolas, apoyadas por ANECA, con el objetivo de realizar estudios y supuestos prácticos útiles en el diseño de un título de grado adaptado al EEES” (ANECA, 2017).

Los más afines a la FCEA vienen a ser:

- Título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública
- Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos
- Título de Grado en Economía y en Empresa
- Título de Grado en Estadística

En este caso resultan interesantes los tres primeros. En todos se establecen los objetivos generales y específicos de cada grado, en estos últimos, un detallado despliegue de i) Objetivos de formación y aprendizaje de conocimientos teóricos; y ii) Competencias y habilidades. En el primer título, los objetivos están fijados teniendo en cuenta que:

“En todo momento se considera la definición de un título de Grado, entendido como una formación de tipo generalista que contempla intrínsecamente una especialización, definida a través de los perfiles profesionales, que se complete posteriormente en el Máster. El fin último del Grado es formar a profesionales capaces de satisfacer las demandas del mercado laboral. Consecuentemente han de adaptarse a los cambios que la sociedad imponga y deben estar preparados para trabajar desde perspectivas multidisciplinares. El grado debe crear las bases para posteriores estudios de postgrado de forma que acredite el aprendizaje de unos conocimientos más generalistas que se desarrollarán más profundamente en el Postgrado, orientándose a la iniciación de la investigación caso de completarlos con un Doctorado.” (ANECA, 2005, pág. 252)

El Título de Grado en Empresa propone como objetivo central:

“(…) formar profesionales capaces de desempeñar labores de gestión, asesoramiento y evaluación en las organizaciones productivas. Esas labores se pueden desarrollar en el ámbito global de la organización o en cualquiera de sus áreas funcionales: producción, recursos humanos, financiación, comercialización, inversión, administración o contabilidad. El graduado debe conocer la articulación del normal desenvolvimiento de todas estas áreas funcionales con los objetivos generales de la unidad productiva, de éstos con el contexto global de la economía y estar en condiciones de contribuir con su actividad al buen funcionamiento y a la mejora de resultados. En concreto, debe saber identificar y anticipar oportunidades, asignar recursos, organizar la información, seleccionar y motivar a las personas, tomar decisiones, alcanzar objetivos propuestos y evaluar resultados” (ANECA, 2005, pág. 413).

Por su parte el Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos define una serie de objetivos:

“1. Adquirir los conocimientos necesarios para comprender la complejidad y el carácter dinámico e interrelacional del trabajo, atendiendo de forma integrada a sus perspectivas jurídica, organizativa, psicológica, sociológica, histórica y económica. 2. Capacitar para la aplicación, de los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, en sus diversos ámbitos de actuación: asesoramiento laboral, gestión y dirección de personal, organización del trabajo, y gestión y mediación en el mercado de trabajo, tanto en el sector privado como público. 3. Capacitar para aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en sus diferentes ámbitos de actuación. 4. Capacitar para el aprendizaje autónomo de nuevos conocimientos y técnicas. 5. Capacitar para el acceso, con razonables garantías de éxito, a estudios posteriores especializados y de postgrado” (ANECA, 2005, pág. 239).

Una crítica recurrente a los nuevos planes de estudio es la de que bajan el nivel, en definitiva, su calidad. Sin embargo, como se refleja en las líneas anteriores, la dinámica del mercado laboral y de la economía en general hacen imposible que un profesional universitario se forme cabalmente en cuatro años, con el sentido finalista de otros tiempos. De este modo, el objetivo primordial de la formación de grado pasa a ser satisfacer la demanda del mercado, y habilitar la continuidad del aprendizaje “a lo largo de la vida”, sea mediante especialización, posgrado o incluso la vocación por la investigación que conduce al doctorado. Lo que queda en evidencia es que la complejidad de las organizaciones y la perspectiva de innovar o emprender iniciativas inéditas hace necesaria la continuidad de los estudios y, por lo mismo, implica un despropósito pretender una titulación de grado finalista, cuya extensión sería desmesurada.

En esta línea, la titulación de grado lleva necesariamente a una revisión de los modelos tradicionales cuya vigencia ha caducado. Por lo mismo, el supuesto de que los nuevos planes de estudio suponen una disminución de la calidad en relación a los precedentes sugiere una lectura imprecisa de la realidad donde los graduados deberán desempeñarse. Por el contrario, la formación que otrora podía completarse en cuatro o cinco años, hoy en día insume mucho más y ese es, precisamente, el espacio de las especializaciones, posgrados y maestrías.

Por otra parte, la universidad se abre a nuevos grupos de estudiantes con interés en alcanzar un título superior. Mientras algunos podrían ver en esta arremetida el fundamento de una supuesta disminución de las exigencias y, en consecuencia, de la calidad, desde la academia se aprecia la situación como un desafío para diseñar, desarrollar e incorporar nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje, así como para institucionalizar apoyos a lo largo del trayecto, en competencia, podría decirse, con ofertas paralelas que siempre han existido y que por esta vía se hacen evidentes.

Históricamente ha habido una privatización de la educación superior pública en la forma de cursos paralelos, de apoyo o de preparación de exámenes ofrecidos por empresas que los venden. A veces, incluso, se ha llegado al escándalo de acceder por anticipado a alguna parte, si no toda, una prueba por venir. Este fenómeno no es exclusivo, está presente en todos los países, pero resulta exasperante en Uruguay, donde se entiende la educación pública y el acceso al conocimiento en todos los niveles como un derecho de todos los habitantes. Un ejemplo mundialmente conocido son los *juku* en Japón, academias de estudios paralelos, incluso desde la primaria, y que algunos sugieren es el

fundamento de los buenos resultados de ese país en pruebas internacionales como PISA (Picón Martínez, 2013, pág. 136).

La UDELAR ha desarrollado varios programas de apoyo a los estudiantes desde su ingreso, para que alcancen el éxito en sus estudios, desde tutorías entre pares, pasando por apoyo psicológico para sobrellevar el desarraigo y los desafíos de la universidad, hasta proyectos para mejorar la comprensión lectora y producción de textos académicos. Además, la mayor parte de los cursos tienen su lugar en el Espacio Virtual de Aprendizaje (EVA), donde la FCEA ha sido pionera, de manera que cualquier estudiante puede llevar adelante su actividad en forma colaborativa o contando con el asesoramiento en línea de un docente de la materia.

En definitiva, inclusión y calidad no son excluyentes y la oferta educativa de la FCEA sigue la línea más moderna de las concepciones sobre la estructuración de los títulos de grado. En todo caso, queda pendiente la discusión sobre saber y conocimiento que ha sido presentada desde la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por sus consecuencias acerca de los contenidos y sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje.

#### **4 Saber y conocimiento**

Saber y conocimiento son términos equivalentes en el vocabulario general; sin embargo, su diferencia adquiere relevancia en el campo de la Didáctica. Behares (2011) recuerda que “saber (latín vulgar del siglo X, *sapere*) hace referencia al intelecto, a la condición de entender o entendimiento, mientras que conocer (latín vulgar del siglo XI, *conoscere*) se refiere al acto de incorporar algo ya representado” (pág. 24). De este modo, mientras el saber es propio de la universidad, donde surgen sus diferentes campos, el conocimiento es propio de los otros niveles. Cuando la enseñanza se sistematiza a través de la Didáctica, la necesaria secuenciación de la transmisión se enfoca en el conocimiento.

La cuestión entre saber y conocimiento viene a poner en discusión cuándo se forman los investigadores, cuyo propósito es la indagación, el saber. Saber entendido como búsqueda de respuestas, en oposición al conocimiento como saber ya conocido y acondicionado para la actividad de enseñanza que propone la Didáctica. De este modo, se cuestiona si la formación para investigar es exclusiva de los posgrados y si es válido llegar a ellos sin haberse enfrentado a experiencias de saber en los estudios de grado. Al mismo tiempo, la diversidad de opciones, o campos del saber, lleva a reconocer diferentes formas de la investigación, en particular en las ciencias sociales; de manera que una enseñanza instrumental o de ciencia aplicada sería admisible en la formación de profesionales.

La universidad forma tanto profesionales como investigadores y, por lo general, juntos, “aunque en algunos ámbitos [la] separación es más drástica (con carreras o trayectos separados, confinando la formación para la investigación a los posgrados, etc.)” (pág. 26). En la práctica, ambas varían a lo largo y a lo ancho de la universidad, atendiendo las particularidades de cada campo. Algunas ciencias sociales investigan mediante *ejercicios exploratorios*; otras son *descriptivas*; las hay *experimentales*, *teóricamente orientadas*, incluso investigación *tecnológica*, y *teórica* “es decir, aquella que no tiene ninguna otra intención que la de producir, discutir, formular o reformular teoría”(pág. 27-28).

La diferencia entre saber y conocimiento conduce a la discusión de la pertinencia del concepto de *transposición didáctica* (Chevallard, 2000). Es decir, la ciencia no se enseña como tal, sino mediante una construcción ad hoc que elude algunas de sus características esenciales para formalizar una versión consagrada y estable del saber de que se trate. Este saber para ser enseñado se hace necesario toda vez que se pretende enseñar, y así aparece en el programa a desarrollar, en lo que aprende el futuro docente, en las orientaciones de la práctica cotidiana – los llamados guiones metodológicos – y, naturalmente, en los manuales. Este concepto de transposición aparece en la actividad de enseñanza de manera inevitable y, por lo tanto, está presente sea en la formación profesional o en la de investigador. Pero también es imprescindible, en la medida que una *instancia de conocimiento* “asegura la continuidad y la comunicabilidad del quehacer científico” (pág. 29). No obstante, a diferencia de otras formas de enseñanza la universitaria *debería*, como la práctica científica, nutrirse también de las “*instancias del saber*” (íd.).

La enseñanza universitaria en sus ámbitos propedéuticos y definitivamente profesionales parece no tener grandes diferencias con la preuniversitaria, o al menos es difícil marcar una diferencia. Así, la transposición, entendida como un fenómeno estructural y fuera del alcance de quien enseña no constituye en sí misma un problema en la medida que el programa permita “los tránsitos singulares en los cuales se hace posible el efecto ciencia” (íd.). Es decir, cuando están presentes interrogantes por descifrar, cuando quien enseña expone al estudiante a los problemas que el campo de conocimiento intenta resolver. En otras palabras, la oportunidad de enfrentarse al estado del arte y a la investigación en curso.

## **5 El modelo de enseñanza**

Cada campo tiene su modo de transmisión de conocimientos, unos métodos de enseñanza que le son propios y que implican una determinada capacitación y competencias para la actividad docente; y ambas se relacionan con las tecnologías para crear oportunidades de aprendizaje, lo que permite incursionar en prácticas innovadoras.

### **5.1 El método tradicional de la universidad y su vigencia**

Históricamente el docente universitario era la fuente última del saber científico y en ese sentido el estudiante fungía como receptor pasivo de su exposición.

“En [las concepciones de enseñanza universitaria] la exposición gozó —y aún goza— de muy buena salud y aprecio. Cualquier docente universitario sabe que «dar una clase» implica hacer una correcta y bien estructurada preparación y presentación de un texto de conocimiento sólido y bien articulado. Una ojeada a las aulas demuestra aún hoy esta tendencia (...) aún en nuestros días el ideal de docente universitario, tanto para alumnos como para profesores, es el de un excelente expositor, y que los mejores resultados de la enseñanza hacen que estas condiciones de exposición sean desarrolladas por los alumnos en su exposición a la enseñanza” (Behares, 2011, pág. 83).

Ahora bien, este modelo de enseñanza procede de una institución elitista, selectiva y definitivamente restringida a quienes estaban en condiciones de acceder. Estas condiciones referían a la pertenencia a un grupo social exclusivo y los estándares estaban asociados a las características de esos grupos. Más allá de la garantía social que

debe ofrecer la universidad al otorgar un título y exponer a las personas a la práctica profesional de quien se trate, es evidente que las diferencias en el momento del ingreso deben ser reducidas o eliminadas a lo largo del trayecto y que esa responsabilidad no es del estudiante únicamente.

En una sociedad desarrollada donde se discuten los llamados derechos de tercera generación, los modelos de enseñanza deben tener en cuenta las necesidades singulares y por eso se habla de enseñanza centrada en el estudiante, se proponen métodos de aprendizaje en colaboración más que en competencia y se habla de oportunidades de aprendizaje. Es también la migración del concepto de igualdad, donde cada uno está por su cuenta y es responsable absoluto del resultado, al de equidad, donde cada cual es atendido en su particularidad, asumiendo que esa particularidad tiene un razonable entorno, y que la diversidad inicial puede dar lugar a una cualificación homogénea.

## **5.2 Docencia en la universidad**

La actividad docente en la universidad sigue un modelo más o menos conocido. Lo habitual es iniciarse en los cursos donde el candidato ha sido exitoso como estudiante; en pocas palabras, en materias donde ha tenido una calificación final relevante. Este modelo de selección es válido, pero responde al método tradicional de enseñanza universitaria: sabe los contenidos, ergo, puede exponerlos con claridad.

Cuando pensamos que los estudiantes que llegan en cantidades sin precedentes a la universidad no responden al individuo modélico en que se basa el plan y la práctica de enseñar, surge la interrogante de cómo y quién debería ajustar su comportamiento: estudiante o profesor. En principio, un modelo que se etiqueta como centrado en el estudiante debería identificar las necesidades de aprendizaje de ese estudiante, para luego diseñar el plan de acción. En ese sentido, la actividad docente deja de ser un asunto exclusivo del responsable del curso para convertirse en un tema institucional.

Algunas facultades han implementado encuestas o pruebas iniciales, diagnósticas o como preferimos: prospectivas, que permiten hacerse una idea de la generación y de cada estudiante, al menos en los aspectos que se tienen en cuenta en esa instancia. Desde esas nociones preliminares se pueden implementar actividades de apoyo o andamiaje (Ausubel, 2002) que acompañen en los primeros pasos o hasta que el estudiante haga pie y se encamine en el nuevo escenario. Pero, también es necesario proponer un modelo de enseñanza y aprendizaje que tenga en cuenta las características del estudiantado y cuyo resultado de aprendizaje sea equivalente. Es decir, los objetivos de aprendizaje no varían, lo que varía es el método para alcanzarlos.

Es aquí donde aparece la necesidad de incorporar ciertos conocimientos nuevos para desarrollar las competencias del docente. El modelo más moderno sobre docencia se conoce por la sigla TPACK, por *Technological, Pedagogical And Content Knowledge*. Este modelo es una expansión de la propuesta Pedagogical Content Knowledge (Shulman, 1987). En esencia se sugiere la intersección del conocimiento tecnológico, el pedagógico y el específico que debería poseer un docente actual; y las siete zonas definidas desde su tratamiento individual, pasando por las áreas de confluencia – Pedagogía y Contenidos; Pedagogía y Tecnología; Tecnología y Contenidos; hasta la de mayor complejidad, donde convergen las tres.

Se trata de la formación, reflexión y experiencia acerca de las relaciones que se producen entre estos tres tipos de conocimiento y su aplicación a los procesos de

enseñanza y aprendizaje. Entonces, se puede interpretar que el solo conocimiento, aun profundo, de la materia científica de que se trate, aunque insustituible e imprescindible, resulta insuficiente para abordar su enseñanza. Es necesaria la formación en las otras áreas para promover el tipo de aprendizaje que demanda la era del conocimiento en el siglo XXI.

### **5.3 Tecnología educativa**

En un sentido amplio, tecnología es el modo como se realiza una actividad, incluida la educación: acciones sobre un objeto con o sin ayuda de herramientas o artefactos mecánicos para producir cambios en el objeto (persona o cosa, concreta o abstracta) (Perrow, 1967, pág. 194). La tecnología educativa no es solo TIC, pero sí estas son la más reciente incorporación al inventario. De hecho, tecnología educativa es un término acuñado a partir de las ideas de Skinner (1970). En el sentido de novedad, la FCEA ha incorporado TIC desde el primer día y como va dicho, casi todos los cursos tienen su parte en el EVA. Sin embargo, hace falta desarrollar la competencia tecnológica de los docentes para aprovechar aún más este instrumento.

Esa formación necesaria incluye la capacidad no solamente instrumental, sino de discernir de qué manera la utilización de tal o cual herramienta digital puede ser aplicada a un curso determinado para facilitar su comprensión e integrar los contenidos durante la construcción del ser profesional de que se trate. Esta viene a ser el área de intersección entre tecnología y pedagogía; entre tecnología y contenidos y entre las tres.

En una etapa más allá, las TIC podrían facilitar el desarrollo de cursos a distancia en las condiciones que la formación docente permita discernir a los responsables de las unidades curriculares (UC). Este paso es de más largo alcance en el sentido de que la formación en línea a distancia implica un sistema completo desde la logística pasando por la preparación de materiales específicos, actividades y objetos de aprendizaje diversos y tutores, al menos (García Aretio, 2009; Paul, 2014; Zawacki-Richter & Anderson, 2014).

### **5.4 Innovación en modelos y prácticas**

La innovación en educación es una forma de cambio y, por lo tanto, le aplican algunas categorías del análisis y metodología de este. Martínez et al recogen una definición que aparece en la elaboración del EEES:

“La innovación educativa implica acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica educativa; ese tipo de innovación impulsa tanto a la investigación como a la acción concreta relacionada con mejoras sustanciales del proceso educativo” (Martínez, Ruiz, & Valladares, 2012).

El proceso, singular o a escala, forma parte del concepto de cambio y, más allá, se inserta, en la medida de lo posible, en lo que se denomina mejora continua. El origen es la insatisfacción. Del mismo modo que se sugiere a la necesidad como madre de todas las ciencias, la insatisfacción con el estado de cosas o cierto aspecto particular, lleva a buscar una o más soluciones alternativas. La mera solución de un problema implica una mejora y un cambio tecnológico, entendida en el sentido de Perrow, citado antes. Sin embargo, desde una perspectiva sistémica, un cambio altera los demás elementos relacionados, un descubrimiento que realizó Merton hace casi un siglo:



“(…) en la medida que las predicciones de los científicos sociales se hacen públicas y las acción se desarrolla con pleno conocimiento de ellas, la condición ‘los demás elementos permaneciendo iguales’ que se asume tácitamente en todos los pronósticos, no se cumple”(Merton, 1936, pág. 904).

En su estudio de la burocracia, Crozier hace referencia a esta situación, sugiriendo que los comportamientos rígidos en este tipo de estructura impiden reconocer y abordar soluciones a los problemas que no están predeterminados en el sistema (2010, pág. 179). En definitiva, la innovación requiere una apertura mental que permita visualizar el proceso educativo – en el caso de la educación superior – desde una o más perspectivas no tradicionales, teniendo en cuenta que los objetivos podrán cumplirse con procedimientos diferentes.

Las características generales de una innovación exitosa podrían resumirse así:

- Obtenemos mejores resultados verificables, en algún aspecto relevante, sin disminuir la calidad de los otros
- Utilizamos los mismos recursos y esfuerzo personal
- Todos los grupos de interés están satisfechos

El aspecto de la innovación como fruto de la investigación no es menor. Autores como Stenhouse (2004) han sido doblemente innovadores. Este, en particular, acuñó el conocido concepto de investigación, acción. La idea esencial admite que una clase es un grupo social en el que el innovador es investigador y actor al mismo tiempo. En investigación social ya se conoce el papel del investigador como observador participante (Vallés, 2003), pero en el modelo de la investigación, acción, el objeto de investigación es la propia práctica del investigador en rol docente, que es propio de la universidad. De hecho, la designación en muchas universidades es Personal Docente Investigador (PDI), lo que puede comprobarse con una rápida búsqueda en las españolas, por ejemplo, y para mantener la afinidad lingüística.

La investigación, acción permite aplicar ajustes en el trayecto, en la medida que las previsiones del modelo teórico no se cumplan. Así se pueden agregar elementos nuevos que surgen durante la implementación y reformular la práctica propuesta. También es válido recordar que Stenhouse trabajaba con grupos de estudiantes ideales, lo que está lejos de la numerosidad de algunas UC en la FCEA. Es decir, puede ser que un curso tenga tantos grupos como sea necesario, pero la necesidad de homogeneizar las prácticas para todos los grupos de una UC restringe las posibilidades de proponer investigación, acción como está definida. En cambio, UC con un bajo número de matrícula puede ofrecer oportunidades para la innovación, y pueden funcionar como testigos o pilotos en una propuesta eventualmente escalable.

Desde la vigencia del Plan 2012 se han observado innovaciones a lo largo y ancho de la formación de grado en la FCEA. Esas iniciativas pasan por los métodos de evaluación, la oferta de materiales y la propuesta metodológica, por lo menos; y se comentan a continuación.

#### **5.4.1 Métodos de evaluación**

En general la reglamentación propone, y los programas particulares de cada UC admiten, dos pruebas obligatorias a mitad y final del curso con requisito mínimo de

desempeño. La acumulación de 50% de la calificación total entre ambas implica la aprobación del curso y la exoneración del examen de la materia. Precisamente se estimula este método con una calificación superior en la historia académica a la que se obtiene con el mismo resultado pero en un examen. En cada instancia se dedica una parte a contenidos teóricos y otra a su aplicación.

La comunicación desde el docente es mediante una propuesta impresa idéntica para todos los estudiantes; la comunicación desde el estudiante hacia el docente es mediante discurso narrativo escrito con su propio estilo a partir de la comprensión de la letra. Este método tradicional vino a sustituir la entrevista con un tribunal plural que se tomaba el tiempo necesario para indagar en profundidad la adquisición de los conocimientos promovidos en la materia. También, el modelo aleatorio con sorteo del tema del oral. Hoy, sin embargo, muchas UC, sobre todo las que cuentan con centenares de estudiantes matriculados, están incursionando en pruebas con preguntas de opción múltiple (POM), que han sido discutidas en las Jornadas Académicas de la FCEA en 2016 (Picón Martínez, 2017).

Una prueba con POM tiene luces y sobras; sin embargo, hay un elemento insoslayable, todos los estudiantes responden con un único estilo y eso no da lugar a confusión sobre su comportamiento objetivo. Además, se evita el sesgo del corrector, un defecto ampliamente estudiado por más de un siglo (Cubberley, 1916; Kelly, 1916; Thorndike, 1920).

En UC con matrícula menor se proponen trabajos que implican aplicación de la teoría a casos reales, análisis de situaciones concretas con el marco del curso, combinación de actividades diversas entre teóricas y prácticas, individuales y colectivas. Estos métodos aparentemente más cualitativos pueden dar cuenta objetivamente del comportamiento suficiente de cada estudiante cuando media lo que se conoce como matriz de valoración o rúbrica, que orienta la producción y la evaluación (Picón Martínez, 2013).

#### **5.4.2 Materiales de estudio**

La fuente de información típica en educación superior ha sido la exposición del docente, de lo que hemos dado cuenta previamente. Los libros canónicos en cada tema forman parte de la biblioteca de cada servicio. Ahora, mucho material preparado específicamente para los cursos está disponible en línea. Las TIC han permitido recrear un campus virtual que en la UDELAR es el EVA y que mediante la aplicación de una plataforma con base Moodle permite diversificar no solamente los materiales e intercambios entre docentes y estudiantes, sino que la tecnología digital aplicada a la educación ha permitido nuevas presentaciones de la bibliografía, caso de lo que la Universidad de Valencia denomina *polimedias*.

Las *polimedias* son videos educativos enfocados en un tema o parte de él que aportan una exposición breve, de entre cinco y diez minutos, asociado a material extra de referencia o a mapas conceptuales, presentaciones y otras variantes de la infografía. La lista de innovaciones no se agota. Es que las nuevas tecnologías tienen un potencial todavía no acotado y, principalmente, su aplicación a la educación es precisamente una de las discusiones de modelos como TPACK, ya mencionado.

La discusión pendiente es en qué medida los materiales que transponen contenidos bibliográficos permiten incorporar un conocimiento similar al que aprendían las generaciones anteriores leyendo páginas y páginas de literatura académica. También, en

qué medida ese tipo de proceso sigue siendo relevante para la formación inicial, para atender las demandas del mercado y las oportunidades laborales que satisfagan la expectativa de los graduados.

### **5.4.3 Modelos de enseñanza**

La exposición parece ser el modo perenne de la universidad, y aun así, nuevos modelos comienzan a ocupar espacio en el tiempo presencial y fuera del aula. La creditización de los cursos y carreras es un acto de transparencia que reconoce el trabajo del estudiante cuando no está en la clase presencial. Ese tiempo es el de las estrategias de aprendizaje individual, pero puede ser compartido, como los tradicionales grupos de estudio. Hoy le llamamos aprendizaje colaborativo y tiene diversas técnicas. Pero, al final, el proceso de aprendizaje se decantaba por la competencia: estudiamos juntos, y lo mismo, sin embargo, nuestras calificaciones son diferentes. ¿Cómo? Entonces, una experiencia colaborativa deja de ser solidaria para ambientar un proceso exactamente opuesto. Un modelo contradictorio.

El EVA aumenta el tiempo de contacto entre docentes y estudiantes. Permite comunicarse las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana (Picón Martínez & Rodríguez Facal, 2016). Así, es posible y se está desarrollando, un modelo de enseñanza que utiliza esta tecnología digital para potenciar una forma de aprender mediante comunidades y grupos, que es el modo como se trabaja en la vida real.

El modelo expositivo no desaparecerá, pero comparte espacio de enseñanza con nuevas propuestas que implican nuevas oportunidades de aprendizaje. Estas innovaciones tienen como referencia al estudiante, pero, principalmente, la noción de que la educación superior es necesaria en la era del conocimiento y que nuevos colectivos, con nuevas historias, inéditas, llegan a la universidad, que no debería ser tomada por sorpresa.

## **5.5 La innovación en acción**

El Plan de Estudios 2012 abrió la oportunidad de ampliar el horizonte profesional de los estudiantes mediante la asignación de créditos optativos. Un porcentaje de los necesarios para alcanzar la titulación pueden completarse con cursos seleccionados por cada estudiante, sea dentro o fuera de la FCEA. Es un paso hacia la transversalidad de la oferta UDELAR. Estos cursos, además, tienen matrícula limitada y es el espacio de la investigación, acción para la innovación educativa en educación superior.

Una UC se ha propuesto el desarrollo de habilidades blandas como trabajo en equipo, presentaciones públicas ante auditorios, lo que permitiría vencer “las dificultades que origina su falta de práctica, con capacidad de síntesis y de transmitir ideas con claridad en forma escrita (fomentando la habilidad de redacción) y oral”, explica Javier Mari, responsable de Gestión de Proyectos.

María Messina es coordinadora del Centro de Emprendedurismo de la FCEA y lleva adelante un curso en el Espacio de Formación Integral (EFI) que tiene una base teórica mínima y luego es completamente práctico. Con estudiantes involucrados en asesorar a emprendedores en su plan de negocios. La evaluación rompe todos los moldes del medio, en cuanto la aprobación del curso es el resultado de las percepciones del equipo docente durante la experiencia. Además, tienen la oportunidad de participar en los

proyectos de investigación del Centro durante el proceso. Muy similar a lo que se puede ver en medicina, por ejemplo.

La UC Comportamiento organizacional es la que tiene mayor matrícula de las que han incursionado en modelos de enseñanza alternativos. Con 350 inscritos ha propuesto una experiencia de aprendizaje colaborativo utilizando medios digitales que demandan tutoría para cada grupo, que reúne alrededor de 15 estudiantes. Gabriela Pintos ha diseñado una verdadera comunidad de aprendizaje a través del EVA (Argyris, 2001; Dufour, 2004; Hord, 1998).

Mariela Rodríguez lleva adelante una UC transversal donde una parte de la matrícula procede de la Facultad de Medicina y hasta de la Facultad de Ingeniería: Economía y Gestión de Organizaciones de Salud. Esta mezcla enriquece la conformación de grupos multidisciplinarios y pone en evidencia los modelos de enseñanza y los estilos de aprendizaje singulares de las carreras involucradas. Aquí la innovación consiste en tener en cuenta esas diferencias y ofrecer alternativas para demostrar aprendizaje, y con una prueba obligatoria asentada en el terreno. La propuesta promueve el análisis de alguna parte del sistema de salud con las herramientas proporcionadas en el curso. “El extremo de aprovechamiento se alcanza cuando el estudiante llega a descubrir las incógnitas del proceso evolutivo del sistema de salud y elabora las preguntas de investigación por donde podría avanzar el trabajo en una etapa posterior”, comenta la docente.

Estas experiencias en desarrollo son un ejemplo de investigación, acción, en la medida que todos los responsables sugieren un proceso de reflexión durante y luego de cada curso de modo que cada edición ofrece una nueva aproximación a su expectativa de mejora continua.

## **6 Comentario final**

La UDELAR está en un proceso de apertura a nuevos modelos de enseñanza. En ese marco la FCEA está desarrollando un plan de estudios moderno, comparable a los más avanzados como el EEES. La experiencia de innovar es parte de la universidad, pero eso no ha incluido el modelo de enseñanza, que responde a la certeza histórica de haber dado resultado y producido profesionales respetados y reconocidos en todas partes.

La apertura a nuevos colectivos en un mundo – mercado – que reconoce la necesidad de formación superior y continua sugiere la reflexión sobre la creación de oportunidades de aprendizaje que satisfagan a los estudiantes reales que llegan a la educación superior hoy. Esa población es resultado de la iniciativa más innovadora de la educación pública de Uruguay, que consistió en asignar un ordenador a cada estudiante del sistema. Ese salto cualitativo indujo la implantación de plataformas digitales en toda la UDELAR y más adelante a desarrollar nuevas estrategias de enseñanza para progresivamente incorporar nuevas herramientas.

De este modo, es posible observar entre las más de doscientas UC de la FCEA la mayor diversidad en la oferta de los cursos, con procesos de innovación y mejora diferentes, que generalmente responden a las posibilidades y formación de los responsables. En definitiva, la innovación estará apoyada o limitada por la competencia de los docentes para llevarla adelante.

## 7 Bibliografía

- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias Laborales y Recursos Humanos*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. • Título de Grado en Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología y Gestión y Administración Pública*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Economía y en Empresa*. Madrid: ANECA.
- ANECA. (21 de noviembre de 2017). *Libros Blancos*. Obtenido de Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>
- Argyris, C. (2001). *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford University Press.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: UDELAR.
- Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Crozier, M. (2010). *The bureaucratic phenomenon*. New Brunswick NJ: Transaction Publishers.
- Cubberley, E. (1916). *Public School Administration*. Cambridge MA: The Riverside Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Dufour, R. (2004). What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.
- Ferreira, Á. (2011). Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. En USC (Ed.), *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación* (págs. 267-276). Santiago de Compostela: USC-FCE.
- García Aretio, L. (2009). *¿Por qué va ganando la educación a distancia?* Madrid: UNED.
- Hord, S. (1998). Creating a Professional Learning Community. *Issues...about Change*, 6(2), 1-8. Recuperado el 4 de mayo de 2012, de <http://www.sedl.org/change/issues/issues62/>
- INE. (2011). *Series estadísticas. Personas de 25 años o más por máximo nivel educativo alcanzado*. Montevideo: INE.
- INE. (2017). *Anuario estadístico 2016*. Montevideo: INE.
- Kelly, F. J. (feb de 1916). The Kansas Silent Reading Tests. *Journal of Educational Psychology*, 8(2), s/d.
- Martínez, R., Ruiz, R., & Valladares, L. (2012). *Innovación en la educación superior: hacia las sociedades del conocimiento* (1a. electrónica ed.). Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- MEC. (2016). *Panorama de la educación 2015*. Montevideo: MEC.
- Merton, R. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review* v.1, n.6 , 894-904.
- Paul, R. (2014). Organization and Management of Online and Distance Learning. En O. Zawacki-Richter, & T. (. Anderson, *Online Distance Education* (págs. 175-196). Alberta: AU Press.
- Perrow, C. (1967). A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, 32(2), 194-208.

- Picón Martínez, A. (2013). *Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional*. Santiago de Compostela, A Coruña, España: Departamento de Publicaciones - USC. Recuperado el 29 de enero de 2013, de <http://dspace.usc.es/handle/10347/7241>
- Picón Martínez, A. (2017). Evaluación con preguntas de opción múltiple. Desafíos y oportunidades. *VI Jornadas Académicas de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración* (pág. En línea: [http://fcea.edu.uy/Jornadas\\_Academicas/2016/Ponencias/Administracion/Mesa%20Ensenanza%20y%20evaluacion%20en%20contextos%20de%20alta%20numerosidad/Evaluacion%20con%20Preguntas%20de%20multiple%20Opcion%20Picon.pdf](http://fcea.edu.uy/Jornadas_Academicas/2016/Ponencias/Administracion/Mesa%20Ensenanza%20y%20evaluacion%20en%20contextos%20de%20alta%20numerosidad/Evaluacion%20con%20Preguntas%20de%20multiple%20Opcion%20Picon.pdf) visto 16set2017). Montevideo: UDELAR-FCEA.
- Picón Martínez, A., & Rodríguez Facal, A. M. (2016). 24x7 TIC: cursos remediales en línea. Tendencias en la Universidad Pública de Uruguay. En R. Roig-Vila, & (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (págs. 1074-1094). Barcelona: Octaedro.
- ROU. (1958). *Ley Universidad de la República Carta Orgánica nro.12549*. Montevideo: Poder Legislativo.
- ROU. (2008). *Ley General de Educación nro.18437*. Montevideo: Poder Legislativo.
- Shulman, L. (1987). The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching. En D. D.C. Berline, & B. (. Rosenshire, *Talks to teachers: A festschrift for N.L. Gage* (págs. Shulman, L. S. (1987). "The wisdom of practice: Managing complexity in medicine and teaching." In D.C. Berliner & B.V. Rosenshire (Eds.), *Talks to teachers: A festschrift for N.L. Gage*. New York: Random House.). New York: Random House.
- Skinner, B. F. (1970). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Thorndike, E. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29.
- UDELAR. (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Ordenanza, Universidad de la República, Consejo Directivo Central, Montevideo.
- UDELAR-FCEA. (2012). *Nuevo Plan de Estudios de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía*. Montevideo: UDELAR.
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. México: Ultra.
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2014). *Online Distance Education*. Alberto: AU Press.