

CRITERIOS SOBRE CALIDAD DE LA DOCENCIA SUPERIOR: UN APORTE A LA FORMACIÓN DE ADMINISTRADORES PÚBLICOS

*Luis Eduardo González**

Presentación

A partir de la segunda mitad de la década de los ochenta se ha incrementado la preocupación de los gobiernos de América latina por enfrentar el fenómeno de una creciente demanda por educación postsecundaria en el contexto de una crisis económica y de importantes transformaciones tecnológicas y sociales. Dicha preocupación ha implicado todo un replanteamiento en relación al desarrollo de los recursos humanos de alto nivel y frente a los procesos de formación de profesionales. En especial en lo que se refiere a la formación de administradores públicos en un contexto de un aparato del Estado en proceso de acelerada modernización

Esta situación ha llevado al gran desafío de mejorar la calidad de la educación superior en general y de la formación de los administradores públicos en particular, bajo ciertos condicionamientos de fuerzas tensionales, como son las de satisfacer las demandas por educación, de avanzar al ritmo de los cambios científico-tecnológicos y de ajustarse a las restricciones en los recursos disponibles.

En el presente documento se entregan algunos criterios sobre los aspectos sobre los cuales se debiera intervenir, en general, para mejorar la calidad de la enseñanza de los administradores públicos.

Los lineamientos que se presentan en este documento han surgido de una década de trabajo mancomunado de un conjunto de Universidades de América Latina y el Caribe que conforman la Red de Pedagogía Universitaria de *CINDA*.

Antecedentes

Desde comienzos de los años 80 un conjunto de universidades de la Región Latinoamericana y del Caribe, asociada a *CINDA*, ha venido

* Rector de la **Universidad Académica de Humanismo Cristiano**, Santiago de Chile.

trabajando en el tema de la Pedagogía Universitaria, a través de una red interinstitucional.

La primera etapa de este trabajo estuvo centrada en la constitución de la red y en la detección de grupos de especialistas que estaban trabajando en este campo. Se logró entonces detectar el interés de las universidades por el tema, lo que se expresaba en la incipiente organización de centros de pedagogía universitaria generalmente dependientes de las vicerrectorías académicas.

Actualmente la red cuenta con una treintena de universidades que participan estable y sistemáticamente, dentro de lo que constituye el Programa de Políticas y Gestión Universitaria de *CINDA*. Desde esa fecha hasta ahora se han organizado ocho seminarios internacionales, en los cuales ha participado más de un centenar de universidades de prácticamente todos los países de la Región. Además se publica un boletín trimestral, y se han editado cinco libros sobre el tema.

En la segunda etapa de este proceso se realizó una evaluación diagnóstica para determinar el campo de trabajo existente así como una sistematización de las experiencias que se estaban llevando a cabo en ese entonces. Se detectó que la actividad de estos centros y de los grupos de especialistas que trabajaban en las diferentes instituciones de educación superior se centraba en la capacitación pedagógica de los docentes.

A partir de la evaluación realizada el esfuerzo de la red consistió en apoyar la labor de los grupos de especialistas que trabajaban en pedagogía universitaria facilitando el intercambio de experiencias y la colaboración horizontal. Todo ello con el fin de producir cambios cualitativos en la docencia superior.

Transcurrido un tiempo se pudo comprobar que no bastaba con capacitar pedagógicamente a los profesores para producir un cambio cualitativo de la docencia en la región. Se vio entonces la necesidad de diversificar las acciones y descentralizar las actividades a nivel de facultad, centrando los esfuerzos en el cambio pedagógico y en mejoramiento de la calidad de la docencia.

Surgió así una tercera etapa centrada en la preocupación por conceptualizar la *función docente*. Esta conceptualización no sólo incorpora las acciones de enseñanza aprendizaje, que se dan a nivel de aula, sino en el conjunto complejo de interacciones que caracteriza a las universidades en el proceso de transferencia cultural y que recibe acreditación social.

Se logró de esta manera un avance sustantivo y uno de los aportes más significativos que ha hecho la red, el de redefinir una función docente integral, como alternativa a una concepción de carácter meramente didáctico.

La cuarta etapa de la red de *CINDA* ha estado centrada en la definición y operacionalización del concepto de calidad de la docencia y en la búsqueda de estrategias para mejorar la calidad de la docencia.

El presente documento se centra en la conceptualización de calidad de la docencia como una forma de visualizar diferentes opciones de intervención para mejorar dicha calidad.

La función docente universitaria como alternativa a la didáctica

La Universidad es una institución social intermedia, que por sus características peculiares es *reproductora de la cultura* prevalente en la sociedad en la cual se inserta. También es *creadora de cultura*, interfiriendo y dinamizando la sociedad de la cual es parte. Esto implica que la Universidad es también sostenedora y regeneradora de la estructura de poder, lo cual la diferencia de otras instancias sociales donde sólo se reproduce la cultura.

La sociedad ha encomendado a la Universidad tres funciones principales: la investigación y creación cultural, la docencia y la extensión. Estas tres funciones se apoyan en dos funciones internas que son la gestión y el perfeccionamiento académico. Estas funciones están imbricadas y son interactivas, de modo que resulta difícil aislarlas unas de otras. Por ejemplo, al desarrollar un alumno una memoria de título resolviendo un problema de la comunidad, se está realizando docencia, se realiza investigación, se realiza extensión y detrás de ello hay una función de gestión y de perfeccionamiento del docente que participa como supervisor. Este documento sólo se refiere a una de estas funciones universitarias: la función docente.

Se entiende por función docente la actividad central, eje, en el proceso de formación, capacitación y actualización de los miembros de la comunidad académica, cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Percibida en forma específica, la función docente se comprende como un proceso organizado, intencionado y sistemático, a través del cual se promueven, se dirigen, se conducen o se facilitan aprendizajes significativos.

Es decir, se puede establecer que la función docente es todo proceso de reproducción cultural orientado a la formación y el desarrollo de las personas que participan en él y que recibe una acreditación social válida dentro de la cultura en la cual se realiza. Esto es, toda actividad explícitamente certificada que redunde en la transformación de personas y en la preparación de recursos humanos necesarios para una sociedad. Ello, a través de la interacción formadora y la transferencia de información

referida a valores, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos.

El proceso de reproducción cultural que se da en la docencia consiste básicamente en la reelaboración, codificación, procesamiento y comunicación de *una parte del conjunto de información acumulada y disponible* en una institución educativa en un determinado momento histórico. Ello implica que siempre existe un conjunto de criterios y procedimientos para:

- seleccionar la información que se va a transferir, esto es la parte de la cultura que se va a reproducir; y
- ordenar e implementar y evaluar todas las actividades que de modo indirecto o directo incluyen en la transformación de las personas que participan en un proceso docente.

Al producto resultante de aplicar estos criterios y procedimientos se le denomina *CURRÍCULO*.

La función docente en una Universidad comprende por tanto un conjunto de acciones tales como:

- la definición de las concepciones curriculares que guían a la institución;
- la determinación de los perfiles profesionales;
- el tipo de práctica profesional que realizan los estudiantes;
- todo lo referido al proceso de selección y evaluación de estudiantes y profesores;
- la investigación evaluativa sobre los procesos de formación profesional, los criterios para definir y aceptar tesis de grado;
- la determinación de crear o cerrar carreras; la forma en que se implementan programas de educación continua y por cierto todo lo referido al proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Toda función docente está orientada por ciertas concepciones valóricas, no en términos de una cohesión absoluta, sino como tendencias predominantes. Estas tendencias, se refieren a concepciones curriculares que se expresan en las políticas institucionales, en los planes y programas de estudios, en las actitudes de los profesores administradores y alumnos, y que muy particularmente se reflejan en las características y comportamientos de los profesionales que egresan de una institución.

Las distintas concepciones curriculares y sus referentes empíricos, las cuales se han sistematizado en documentos anteriores,¹ conducen a

¹ Ver, Luis Eduardo González, ed. *Pedagogía Universitaria en América Latina*, tercera parte (Santiago, 1988).

diferentes orientaciones de la función docente. Esto obliga a ser cautos y evitar los criterios absolutistas para establecer pautas generales y cerradas de evaluación de la calidad de la docencia superior, lo cual, en definitiva, corresponde hacer a las instituciones en base a sus propias definiciones. Sin embargo, como se verá más adelante es posible especificar algunos factores que pueden incidir en ella.

Como se ha visto existe una clara aplicación del ámbito de la docencia, trascendiendo el acto pedagógico dentro del aula para preocuparse del proceso de enseñanza-aprendizaje comprendido en un contexto amplio. La docencia se concibe entonces como una función institucional que se vierte en la formación de personas capaces de sostener o transformar su entorno cultural.

Esta conceptualización explica, en parte, los resultados de investigaciones y trabajos que se han realizado en el marco de la red de pedagogía universitaria de *CINDA*, que demuestran la insuficiente efectividad de las estrategias que intentan adicionar un complemento pedagógico a los docentes, sin una adecuada concepción integradora, sin un cambio de actitud de todos los actores involucrados, sin una definición de políticas institucionales, y con una perspectiva más amplia que comprende lo cultural y lo social.²

La calidad de la docencia universitaria

Si se acepta la definición de función docente antes mencionada, la calidad de la docencia no existe como tal, sino como un concepto relativo, como un término de referencia de carácter comparativo.

Algo puede ser de mejor o peor calidad que otro, dentro de un conjunto de elementos homologables, o en comparación con cierto patrón de referencia —real o utópico— que esté previamente determinado.

A partir de esta concepción, se puede establecer una asociación gráfica y explicativa del cambio en la calidad de la educación como un vector sincrónico en el espacio social. Como todo vector éste tendrá una dirección, una magnitud y un sentido.

- La dirección está dada por la orientación teleológica y la concepción curricular expresada en los distintos referentes que orientan todo proceso educativo en una determinada institución.
- La magnitud está dada por la dimensión del cambio que se realice.
- El sentido está definido por el grado de avance o retroceso hacia

² Ver, Luis Eduardo González, ed. *Pedagogía Universitaria en América Latina*, segunda parte (Santiago: CINDA, 1986).

la orientación teleológica previamente definida, con respecto a un estado inicial también determinado.

El vector que indica un cambio en la calidad de la docencia es, en definitiva, la resultante de un conjunto de fuerzas impelentes, retardantes, estabilizadoras, e impidentes, que tienen su origen en diferentes grupos y posturas educativas que siempre coexisten en toda institución.

El mejoramiento de la calidad de la docencia superior, concebida de esta manera, deja de ser un proceso unilineal, factible de ser evaluado en forma simple por un conjunto de indicadores estáticos y cuantitativos. Por el contrario, aparece como un proceso omnidireccional cuyos resultados difieren dependiendo de los patrones de referencia. Es decir, de las perspectivas valóricas con la cuales se analicen. Todo ello redundando en que los resultados de un cambio en la calidad de la educación pueden ser considerados muy positivos para aquéllos que comparten ciertos valores y muy negativos para quienes sustentan valores antagónicos. Un buen ejemplo para comprender mejor esta aseveración lo constituye el debate que ha surgido en torno a las reformas que se produjeron en muchas universidades de la región durante la década de los setenta.

Como ya se ha dicho, el arco de posibilidades de orientaciones para los procesos educativos es infinito. Sin embargo, se puede trabajar con algunas tendencias centrales referidas a distintas concepciones curriculares, como pueden ser las de eficiencia adaptativa, reconstruccionismo social, participación social, y currículo centrado en la persona.³

Además de las orientaciones valóricas, es necesario responder a las necesidades específicas de cada área, diferentes según la naturaleza de disciplinas, las expectativas de docentes y alumnos, el campo de acción profesional, y la realidad concreta de cada unidad académica.

En consecuencia, toda estrategia para incrementar la calidad de la docencia depende de la capacidad para integrar armónica y diferencialmente, los distintos componentes involucrados en toda acción educativa, incluyendo los aspectos éticos. De esta manera, todo intento para mejorar la calidad de la docencia debe considerar las orientaciones, los procesos y los resultados.

Modelo para desarrollar y evaluar la calidad de la docencia superior

En general existe una gran cantidad de modelos para establecer los elementos que pueden incidir sobre la calidad de la docencia en términos

³ Ver, Luis Eduardo González, "Opciones curriculares en Educación Superior", en Luis Eduardo González, ed. *Pedagogía Universitaria en América Latina*, tercera parte, (Santiago: CINDA, 1988), p. 21-45.

institucionales. Entre ellos el modelo sistémico, el modelo de evaluación globalizada de Stake y el modelo antropológico de Spradley.⁴

Para operacionalizar un sistema destinado a desarrollar y evaluar la calidad de la docencia superior se propone un esquema que combina elementos de los modelos sistémicos, de Stake y de Spradley. Este esquema contempla seis dimensiones.

1. Calidad referida a la relevancia

Esta dimensión se refiere a una perspectiva teleológica, a los grandes fines de la función docente, estableciendo como criterio de referencia el *para qué se educa*. En general éste se expresa a través de las orientaciones curriculares, por la definición de las políticas docentes, y por la definición de los perfiles profesionales para los egresados.

En esta dimensión confluyen tres actores que pueden tener propósitos convergentes o divergentes. Éstos son:

- **Los estudiantes** que se preparan para ejercer un rol profesional.
- **La institución educativa** o el sistema de educación superior con sus administradores y docentes que definen ciertos fines internos.
- **La sociedad** que a través de sus diferentes instancias organizativas y culturales asigna a la institución o al sistema educativo un determinado rol social.

La relevancia se puede dar en tres planos:

- a) La *pertinencia*, esto es, el grado de correspondencia de los fines con los requerimientos externos.
 - A nivel de los individuos la pertinencia está definida por el grado de satisfacción de los egresados respecto a sus aprendizajes y a la correspondencia entre sus aspiraciones y su trayectoria social y ocupacional. En cuanto a las aspiraciones, en términos económicos podría medirse por la tasa privada de retorno que tienen los egresados de una cierta institución.
 - A nivel institucional o intra-sistémico está definida por el grado de consolidación de los criterios educativos institucionales y por la coherencia y satisfacción respecto a las opciones curriculares tomadas.
 - A nivel social está definida por el grado de satisfacción cuantitativa y cualitativa que la comunidad tiene respecto a la institución.

⁴ Ver González, Luis Eduardo, "Calidad de la Docencia Superior en América Latina", en Luis Eduardo González, ed. *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe* (Santiago: CINDA, 1990).

En relación con lo cuantitativo se puede establecer, por ejemplo, un juicio referido a las tasas de cobertura, respecto a las demandas del mercado educacional; esto es, por la oferta de vacantes ofrecidas en una institución, en relación a la población potencial que está demandando el ingreso a un establecimiento.

En relación con lo cualitativo se puede medir, por ejemplo, por el grado de satisfacción de la sociedad con el desempeño de los egresados en relación con las demandas económicas, sociales y de políticas de desarrollo que se ha propuesto la comunidad. También puede ser, con un criterio más académico en relación a las demandas del avance científico-tecnológico.

- b) El *impacto* que está dado por el grado de influencia que se ejerce en el contexto externo.

Este impacto puede darse en términos individuales en relación al cambio que experimentan los egresados y que puede ser atribuible a su paso por una determinada institución.

En términos sociales por las transformaciones que ocurren en la comunidad en que se inserta la institución o el sistema educativo y que pueden ser atribuibles a los egresados o a la presencia institucional.

- c) La *adecuación* que está dada por la capacidad para responder a situaciones coyunturales o a objetivos no explícitos o emergentes. También puede darse en términos individuales, institucionales y sociales.

2. Calidad referida a la efectividad

La efectividad se refiere a los logros y productos, es decir, a la congruencia entre propósitos y objetivos y los resultados obtenidos, sin cuestionar si dichos objetivos eran adecuados o no en referencia al contexto o al medio en el cual se inserta una acción. En este caso se da cuenta del **qué** se logró a través de la educación.

Se mide por el cumplimiento de las metas y objetivos planteados por los propios estudiantes, por la institución y también por la sociedad. Es decir por el grado de congruencia entre metas y resultados.

Las mediciones pueden estar referidas a los aprendizajes de los alumnos, al cumplimiento de metas de crecimiento institucional o al cumplimiento de ciertos compromisos preestablecidos con el Estado o la comunidad.

3. Calidad referida a la disponibilidad de los recursos adecuados

En esta dimensión lo que interesa es determinar *con qué* compo-

nentes se cuenta, para lograr los aprendizajes.

- La disponibilidad de los *recursos humanos* para satisfacer estándares de logro prefijados. Ello se puede medir en relación a diversos indicadores como son las características académicas y culturales de los estudiantes iniciales y los criterios de incorporación y retención en el sistema, en la características e idoneidad de los maestros, y a su disponibilidad en cuanto al número de dedicación para atender a la población estudiantil; y, en la disponibilidad de personal administrativo.
- La disponibilidad de *recursos de apoyo a la docencia*, incluyendo infraestructura, equipamiento de salas, talleres, laboratorios y bibliotecas así como de medio y materiales didáctico de apoyo.
- La disponibilidad de *recurso de información*. Es decir, si en función de los aprendizajes que se han definido como relevantes se cuenta con los saberes requeridos (o al menos si son ubicables y accesibles) y se conocen y manejan adecuadamente sus lógicas y sus interrelaciones.

4. Calidad referida a la eficiencia

Esta dimensión se refiere a el *cómo se usan* los medios, en función de perfeccionar el producto, que es en este caso el egresado de una institución.

Se puede distinguir al respecto:

- Una **eficiencia administrativa**, la que se puede medir a través de indicadores tales como el costo por alumno, la infraestructura, equipamiento y materiales por alumno, y el número de estudiantes por docente. Todo ello en relación a cierto nivel de logros y de resultados esperados.
- Una **eficiencia pedagógica** dada en primer término por el *rendimiento académico*. Esto es, el número de estudiantes que ingresa versus el número de estudiantes que termina, ya sea una actividad académica específica (curso, taller, laboratorio, etc.), ya sea una carrera completa. El rendimiento pedagógico a su vez se desglosa en las tasas de transición (aprobación, reprobación, repitencia). En segundo término, la eficiencia pedagógica está dada por los estudiantes para completar sus estudio o egresar en relación al tiempo planificado y formalmente estipulado en lo planes de estudio.

5. Calidad referida a la eficacia

Esta dimensión permite establecer la relaciones de *congruencia de*

medios a fines. Es decir, si para obtener los resultados obtenidos fue apropiada la selección, distribución u organización de los recursos usados.

Esta dimensión puede medirse a través de diversos indicadores: relación costo-efectividad y costo-beneficio. La eficacia puede estar referida a patrones internos (como puede ser un análisis de los criterios de prioridad para distribuir los recursos), o patrones externos (como pueden ser las respuestas frente a recursos asignados por el Estado u otras agencias), o lo criterios para avaluar el gasto público en educación en relación a las demandas sociales, o las tasas de retorno social.

6. Calidad referida a los procesos

Esta dimensión da cuenta de *cómo* se lograron los resultados. Es decir, como se manejó el conjunto de factores y fuerzas impelentes, impidientes, y retardantes para lograr los resultados. El análisis está referido en esta dimensión a:

- lo administrativo-organizacional
- lo administrativo docente (horarios, administración curricular)
- lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, relaciones entre profesores y estudiantes, relaciones con el sector productivo y la comunidad).

Sobre la base de estas seis dimensiones, y tomando en consideración el esquema señalado, es posible construir cuadros de datos, e informes descriptivos y analíticos que permitan dar una visión más integradora y holística de la calidad de la educación, sobre la base de criterios tanto pragmáticos como teóricos y éticos.

Una visión como la planteada tiene la posibilidad de ser asumida en función de necesidades concretas y de una intencionalidad de cambio, que sea asumida por los actores involucrados, justamente para que a pesar de los conflictos e interacciones de poder, se pueda generar un cambio.

Sugerencias metodológicas para el trabajo interinstitucional

Dado que cada institución puede tener su propia perspectiva sobre calidad y trabajar en función de las metas que de ella se derivan se ha llegado a trabajar con el esquema operativo de mejoramiento de calidad, pero dejando abierto los grandes fines educativos que orientan y determinan dicha calidad como opciones institucionales.

El hecho de reconocer y respetar diferentes opciones institucionales,

en relación con las orientaciones educativas ha llevado a plantear una metodología de trabajo que se ha denominado *grupos operativos*.

Los grupos operativos están conformados por especialistas que son representantes oficiales de sus instituciones y que trabajan mancomunadamente: en la detección de problemas prioritarios y de alta recurrencia, en la elaboración de marcos conceptuales que permitan una adecuada contextualización de la situación posibles de mejorar o de los problemas a resolver; y en la búsqueda de soluciones pragmáticas y concretas. Estos grupos operativos funcionan a nivel nacional realizando reuniones periódicas y seminarios de difusión y se interrelacionan a través de *CINDA* en la región mediante reuniones técnicas bianuales, con visitas de intercambio y con la publicación de un boletín trimestral y de un libro producto de las reuniones técnicas. A nivel regional participan en las relaciones de intercambio alrededor de 100 instituciones de educación superior.

Los grupos operativos permiten que cada institución pueda participar así con mucha libertad, respetando y siendo respetada en sus posiciones educativas fundamentales, pero, a la vez, teniendo la oportunidad de ser apoyada por un grupo de especialistas que le permiten detectar fallas o aspectos de su función docente que pueden ser mejorados, los cuales en la gran mayoría de las veces son también comunes y compartidos por varias instituciones.

Los grupos operativos, utilizando la experiencia acumulada que se refleja en la publicación de varios libros sobre el tema, han logrado un avance sustantivo y están abocados en forma muy pragmática a la elaboración de materiales de apoyo para el mejoramiento de la calidad de la docencia, sin dejar de lado las acciones de perfeccionamiento de profesores y de desarrollo conceptual y práctico.

Síntesis y prospectivas

Después de más de una década de trabajo en el campo de la docencia universitaria y habiendo hecho un diagnóstico y un conjunto significativo de experiencias de diversa índole se puede señalar un conjunto de sugerencias que pueden ser aprovechadas para la formación de administradores públicos. Algunos de estos lineamientos que se han señalado en este documento se sintetizan a continuación.

La docencia es algo complejo que no sólo se limita al trabajo en el aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esto último sin duda lo más importante. Por tanto el trabajo en la docencia no puede centrarse solamente en el perfeccionamiento de los profesores, sino que partiendo de ello se debe abarcar un conjunto de elementos tendientes a provocar

cambios institucionales orientados a mejorar la calidad de la docencia.

Lo anterior supone trabajar en el ámbito que se ha definido como *la función docente* que comprende toda acción universitaria tendiente a implementar un cambio cultural cuyo aprendizaje sea debidamente evaluado y acreditado, dando fe pública de ello.

Al hablar de calidad de la docencia universitaria se ha reconocido que no existe como tal, como un termino genérico y abstracto, sino como un patrón de referencia en relación a un marco valórico y conceptual. De ahí que no se pueda definir una sola calidad de la docencia sino múltiples opciones dependiendo del enfoque axiológico que la determina.

Al haber diferentes opciones se ha optado por trabajar con un esquema pragmático y utilizando la metodología de los denominados grupos operativos.

A partir de esta experiencia se perfila a mediano plazo un incremento de dos campos de especialización en la docencia universitaria que deberían ser tomados en consideración para la formación de administradores públicos: la enseñanza mediatizada, incluyendo la educación a distancia y el uso del computador y el desarrollo de la innovación y la creatividad en la educación superior.

De hecho, desde mediados de los años setenta se ha producido en América Latina un importante movimiento por incorporar la educación a distancia, que permite atender a poblaciones masivas, con costos de operación considerablemente menores y un conjunto de ventajas desde la perspectiva de infraestructura, capacidad de alcance a zonas apartadas y adaptación a las capacidades y ritmos de aprendizajes diferentes de los estudiantes. No se puede decir que la educación a distancia se ha masificado en la región, pero ya existe consciencia que es un camino viable y posible de implementar, lo que está avalado con un conjunto importante de experiencias.

Además de la educación a distancia se han desarrollado un conjunto de otras tecnologías que permiten reducir el tiempo del trabajo-presencia de profesor-alumno. Por ejemplo, el desarrollo de módulos de auto-instrucción, los *kits* para realizar experiencias en el hogar, el uso de cassettes y videos educativos.

Al uso de este conjunto de medios de apoyo a la docencia para la transferencia de conocimientos, destrezas y habilidades, ya sea para la educación netamente a distancia, semipresencial, o a las diversas formas que tienden a disminuir el tiempo de interacción presencial entre profesores y estudiantes mediatizando la transferencia de la información es lo que se ha denominando *educación mediatizada*.

Uno de estos medios es el computador. De ahí que se haya considerado

relevante para la red de pedagogía universitaria de *CINDA* el sistematizar experiencias y hacer proyecciones para el uso del computador como una de las formas de educación mediatizada.

Por otra parte, se ha planteado el desafío de introducir innovaciones en la educación superior. En este sentido, existe un conjunto de experiencias que han facilitado la innovación como son: los concursos, el desarrollo de proyectos institucionales, los premios a los innovadores, la valoración de las experiencias docentes con igual significación que las experiencias de investigación y otras.

Aun así el promover la innovación en la docencia no ha resultado ser tarea fácil para los especialistas y se hace por tanto necesario compartir experiencias y establecer estrategias que faciliten el cambio y promuevan la innovación.

Una de las innovaciones más importantes y que tiene relevancia sustantiva para la formación de profesionales en las próximas décadas es la enseñanza de la creatividad en la educación superior.

Existen experiencias y diversos centros de educación superior de la región que ya han comenzado con un trabajo sistemático en este sentido. Es necesario, por tanto, difundir estas experiencias y promover la enseñanza de la creatividad como una de las formas indirectas de promover el desarrollo y mejorar los sistemas productivos de América Latina y el Caribe.

Comentario final

Se espera que este documento, elaborado sobre la base de una experiencia concreta y centrado en diversos aspectos de la educación superior pueda centrarse en el campo de la formación de los administradores públicos y sirva como material de apoyo para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza en esta área específica de la docencia universitaria.

