

Algunas transformaciones en la formación de pregrado del siglo XXI en Latinoamérica

Some Transformations in Undergraduate Training in the 21st Century in Latin America

Yaneisy González Espino^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-3295-6627>

¹Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba

* Autor para la correspondencia yaneisy@cepes.uh.cu

RESUMEN:

Como resultado de un proyecto de investigación sobre el desarrollo de los graduados universitarios cubanos, surge la necesidad de caracterizar la formación de pregrado como elemento fundamental. Para ello, se identifican algunas transformaciones en el siglo XXI y su evidencia en Latinoamérica, lo que constituye el objetivo de este artículo. Se consideran tres fases: primeramente, para la sistematización de información y su actualización en fuentes de datos reconocidas. Para la II y la III se asume una estructura de análisis, como la denominación de la tendencia, breve descripción de su contenido y del comportamiento. Se sistematizó bibliografía especializada de los últimos años sobre las definiciones de “tendencia” y “formación de pregrado”. Se estableció similitud entre los indicadores reportados y su evidencia en la región latinoamericana. Los principales resultados se muestran en las decisiones políticas con una concepción humanista, transformadora de la sociedad y de su realidad desde la flexibilidad en el currículo, algunos cambios en el proceso enseñanza aprendizaje, con evidencia en ciertos componentes en la visión del rol de los actores, centrado en el estudiante como protagonista del aprendizaje y el docente como facilitador y generador de didácticas.

Palabras clave: tendencias; formación de pregrado; transformaciones.

ABSTRACT:

As a result of a research Project on the development of Cuban university graduates, there is an urgent need to characterize undergraduate training, as a fundamental element. For this, some transformations in

the 21st century and their evidence in Latin America are identified, which constitutes the objective of this article. Three phases are considered, firstly in the sistematization of information and its updating in recognized data sources. For II and III, an analysis structure is assumed, such as the name of the trend, a brief description of its content and behavior. Specialized bibliography of recent years on the definitions of trends and undergraduate training was systematized. Similarity was established between the reported indicators and their evidence in the Latin American región. The main results show the political decisions with a humanist conception, transforming society and its reality from the flexibility in the curriculum, some changes in the teaching-learning process with evidence in certain components in the visión of the role of the actors, focused in the student as the protagonist of learning and the teacher as a facilitator and generator of didactics.

Keywords: *trends; undergraduate training; transformations.*

Enviado: 20/1/2023

Aprobado: 3/4/2023

INTRODUCCIÓN

La educación superior ha atravesado por momentos históricos, en los cuales se ha tenido que reinventar para abarcar las necesidades sociales. Existen metas, propósitos y necesidades diferentes en cada siglo o tiempo, como en el siglo XXI, en el cual los procesos educativos tienen que ser y hacerse de forma analítica, crítica y reflexiva, teniendo en cuenta que la educación es un paradigma (Bernate & Vargas, 2020, Bernate, 2021).

Pero resulta diferente cuando se habla en educación para el siglo XXI, porque se está disertando acerca de las necesidades actuales, y ese es el propósito y el reto que tiene la educación hoy en día. En la educación del siglo XXI se le apuesta a un aprendizaje permanente. Desde los espacios educativos se han puesto de moda las dinámicas para aprender; se piensa en qué manera el aprendizaje puede ser significativo, duradero y atractivo para el estudiante (Briceño, Correa, Valdés & Hadweh, 2020).

Todo cuanto se pueda hacer para contribuir a la formación de pregrado y continuidad del profesional, que responda a las demandas de la sociedad del siglo XXI, constituye un reto, por lo que un colectivo de investigadores del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior se enfrasca actualmente en llevar a cabo el proyecto de investigación “Desarrollo de los graduados universitarios de la

educación superior cubana: valoración actual y perspectivas” como demanda del Ministerio de Educación Superior. Tiene, entre sus propósitos, la identificación de las principales tendencias y experiencias internacionales en el abordaje teórico y metodológico de estudios de desarrollo social y laboral de los graduados.

En este sentido, surge la necesidad de estudiar la formación de pregrado, como uno de los elementos fundamentales para caracterizar la evolución y situación actual de la formación del profesional en la educación superior cubana en los territorios involucrados. En consideración a lo planteado, la investigación tuvo como objetivo identificar algunas transformaciones en la formación de pregrado en el siglo XXI y su evidencia en Latinoamérica.

DESARROLLO

Definiciones necesarias para el estudio

Las tendencias constituyen herramientas necesarias para identificar, con mayor claridad, los cambios que se están presentando; y, de esta forma, anticipar las acciones y las decisiones que permitan comprender el papel de la universidad. En este sentido, para abordar este estudio en la formación de pregrado, se partió de definiciones asumidas como referentes. Para Mojica (2005) es un fenómeno que tiene un comportamiento creciente o decreciente en el tiempo, verificable históricamente y del cual se puede prolongar el futuro. Vale la pena mencionar que, a partir de la escuela francesa 2, se desarrolló un enfoque, que busca comprender los fenómenos para influir sobre ellos, al convertirlos en parte del proceso de planeamiento estratégico (Mojica, 2005).

En años posteriores se considera la tendencia como dirección u orientación probable que asumen las corrientes educativas en su desarrollo, resultante de la conjugación de las condiciones, los factores y las leyes externas e internas asociadas a este fenómeno; la dirección que brinda hacia el futuro (Mason & Torres, 2011). Para Ortega (2013) se trata de fuerzas consistentes durante cierto período de tiempo. Por su parte, Medina, Becerra & Castaño (2014) aseguran que las tendencias son más bien procesos de cambio acumulativo lo suficientemente estables como para extrapolarlos a mediano y largo plazos. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2017) las expone como la dirección de un movimiento o cambio, en una serie ordenada que tiene continuidad en el tiempo.

Basado en la revisión y el análisis de las definiciones anteriores, se asume lo que plantea el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN, 2021), al considerar que una tendencia es «el

comportamiento consistente en el tiempo de un determinado fenómeno, de acuerdo con la dirección de su patrón, que brinda información relevante sobre los posibles acontecimientos futuros en el marco del escenario más probable de ocurrencia [...]» (p. 6).

Otro término resulta la formación, asociada frecuentemente con las categorías desarrollo, educación y enseñanza. En general, puede decirse que existe cierto grado de acuerdo entre estudios citados por Figuerola (2016), al resumir que sobresale la tendencia a comprender la formación de forma procesual y sistémica, y

siendo común su comprensión como actividad y proceso contextualizado, cuyo abordaje direccional y científico permite el cambio educativo y mayor profundidad del conocimiento pedagógico existente y se infiere cierto consenso en que la formación es la finalidad de la educación, siendo consustanciales a aquellas actividades del proceso enseñanza aprendizaje (PEA). (p. 26)

De la revisión bibliográfica realizada se asume la definición dada por Rodríguez y Figueredo (2021) sobre formación de pregrado que la consideran como «proceso eminentemente formativo orientado al desarrollo integral del estudiante en y desde los procesos profesionales en los diferentes contextos, según las relaciones dialécticas entre lo teórico y lo metodológico para garantizar un egresado, educador social competente, comprometido con su profesión» (p. 12).

Para este estudio también se tuvieron en cuenta algunos elementos de la definición operacional de Rodríguez y Miqueli (2019) sobre la variable formación de pregrado, vista como un proceso con un grado de coherencia «a partir de la relación entre la concepción del profesional universitario a formar y el proceso de enseñanza aprendizaje, teniendo en cuenta lo normativo y su concreción práctica» (p. 21). Además, se incorporan otros aspectos para el análisis de su transformación.

MÉTODOS

Metodología para la identificación de las tendencias de la formación de pregrado

Para la identificación de las tendencias en la formación en pregrado se llevó a cabo una metodología, a partir de la adaptación de investigaciones realizadas, a seguir dentro del período investigado. En este sentido, se asumen tres fases del CEPLAN (2021), que consisten en la sistematización de información y la selección de las tendencias y su análisis, a partir de la identificación de factores de cambio en el

comportamiento de la tendencia. Según el objetivo de este estudio, solo se toman en consideración las fases I, II y III, de las que se seleccionan algunos elementos:

- Fase I. Sistematización de información: se tuvieron en cuenta dos aspectos:
 - ✓ Identificación de temas según su alcance, desde la recopilación y sistematización de información de tendencias provenientes de estudios.
 - ✓ Actualización y complemento de información preliminar, de fuentes de datos reconocidas y ampliamente consultadas en estudios e investigaciones, libros, artículos en revistas especializadas, informes, documentos especializados publicados o inéditos, de foros y seminarios.
- Fases II y III. Se toma en cuenta la estructura de análisis que sugiere CEPLAN (2021) para el desarrollo de las tendencias, como su denominación, una breve descripción de su contenido y una descripción del comportamiento de la variable analizada. Asimismo, la incorporación de tablas que representen valores históricos u otra información de importancia, según la disponibilidad de información.

Para este análisis, se tuvieron en cuenta los aspectos siguientes:

- ✓ Decisiones políticas relacionadas con la formación de pregrado: constituye la orientación del estado en materia educativa, en el cual se declaran oficialmente y se reconocen elementos concretos como normas y lineamientos, orientaciones generales que están dirigidas al logro de una formación común en la educación superior.
- ✓ Cambios en el proceso enseñanza aprendizaje: funcionamiento en la práctica pedagógica. Concibe una relación armónica, teniendo en cuenta lo común y las particularidades que deben considerarse actuales, y que se adecuan de acuerdo con sus características y necesidades en centros o grupos de diferentes contextos.
- ✓ Componentes que intervienen en el proceso de formación de pregrado: currículo, roles de los actores y modalidades en el proceso enseñanza aprendizaje.

El currículo cambia relativamente, concebido con suficiente flexibilidad, de modo que permita hacer los ajustes necesarios, que se fundamentan en dependencia de las exigencias actuales para la formación del profesional y en beneficio del trabajo educativo.

Los roles de los actores en un proceso educativo desarrollador deben considerar al estudiante como centro de la acción educativa. Ello implica propiciar que participe tanto en la proyección como en la realización

de las acciones. La participación responsable y la actuación comprometida representan una necesidad para que desde cada rol se contribuya a una formación integral.

Estos aspectos facilitaron el análisis y el descubrimiento de algunas transformaciones, sin la pretensión de obtener resultados absolutos. Estos también constituyen elementos concretos, que permiten la descripción del contenido de los temas y su comportamiento.

Para la realización de este estudio se han sometido a análisis informes publicados por organizaciones internacionales, organismos, instituciones, sistemas de información de universidades participantes en redes; así como trabajos académicos sobre el tema, que ofrecen valoraciones y datos, y se refieren y analizan dentro de una lógica de temas establecidos. Asimismo, se tomó como punto de partida la recopilación de bibliografía especializada en el tema, así como textos publicados en torno a la educación superior en los últimos años alrededor de la formación de pregrado. Se hizo una revisión cuidadosa de los temas abordados como tendencias, relacionados con la formación de pregrado y que se consideraron asociados como: proceso educativo, proceso enseñanza aprendizaje y docencia universitaria, presentes en los respectivos materiales consultados, con el propósito de analizar las similitudes existentes entre los temas, comúnmente reportados a nivel internacional. Se realiza el análisis a nivel internacional, con evidencias en la región latinoamericana.

RESULTADOS

Decisiones políticas relacionadas con la formación de pregrado

Desde la Reforma de Córdoba, y actualmente en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), se ratifican los principios declarativos de la educación superior. Se conjugan en el marco jurídico y los textos normativos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), con conceptos que señalan la visión de una concepción humanista, sustentados en el desarrollo humano, y como factor de movilidad social, transformador de la vida de los hombres y de su realidad. Con un fuerte compromiso social se exalta la importancia de la equidad, la inclusión, la calidad, el aprendizaje y el acceso.

Las distintas declaraciones de las CRES exponen no solo la situación y las tendencias de cambio en la educación superior en la región, sino también del esfuerzo por definir planes estratégicos y metas de logros que orienten las políticas y acciones de los Gobiernos y demás actores académicos.

Específicamente, se han declarado políticas sobre la formación de pregrado, desde organizaciones, instituciones, proyectos internacionales y regionales, que se agrupan con la intención de estudiar y ofrecer soluciones a las problemáticas de la educación superior como: OCDE, UNESCO, CEPAL, CINDA, CRES y Horizont. Tanto a nivel internacional como en la región latinoamericana, se han reunido con el objetivo de analizar diferentes temáticas, entre ellas las de formación de pregrado en favor de su solución.

Ejemplo de esto se evidencia en la constitución de la red Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), en 2008, con el objeto de promover iniciativas tendientes al mejoramiento de la calidad en la docencia universitaria en Iberoamérica. En dicha oportunidad, definieron como el centro de su atención el tema de la docencia de pregrado, enfocado en el aprendizaje sin desvalorizar las otras funciones. Sin embargo, primó el consenso de que el desafío más urgente se plantea en el nivel de pregrado, donde se concentra el crecimiento de la matrícula y la diversificación de los estudiantes.

Uno de los temas abordados por esta red se centra en la búsqueda de indicadores para evaluar la docencia universitaria. Se analizan criterios para el estudio de la calidad del proceso educativo, entre los que se mencionó la calidad de los programas (pertinencia, flexibilidad, articulación del currículo; calidad de la docencia y de las acciones de apoyo), los componentes del currículo (considerando diversos tipos de competencias y la forma de introducirlas en la formación) y otros elementos, tales como la coherencia entre perfil de egreso y el currículo, los métodos pedagógicos, la calidad de los docentes, la evaluación del valor agregado por la Institución de Educación Superior (IES) a los estudiantes admitidos (Brunner & Miranda, 2016).

Las políticas educativas en el ámbito digital en educación superior empezaron a aplicarse de manera incipiente en algunos países de Latinoamérica y el Caribe (ALC) a finales de la década de los 80. Hasta mediados de los 90 estas estrategias tenían como propósito general mejorar los resultados de aprendizaje y enseñanza en las escuelas. Luego se comenzó a priorizar el objetivo de dar acceso a las y los estudiantes a equipamiento, con especial atención a los sectores de menor nivel socioeconómico como estrategia de nivelación y búsqueda de equidad. En la Tabla 1 se muestra el historial de decisiones políticas relacionadas con la formación de pregrado a partir de 2000 hasta 2020.

Tabla 1. Decisiones políticas relacionadas con la formación de pregrado.

Organizaciones	Propósitos
Asamblea de las Naciones Unidas (2002)	Proclamó una “Década de Educación para el Desarrollo Sostenible” a partir del 1ro. de enero de 2005 y designó a la UNESCO como organismo rector de su promoción.
Manual de Educación para el Desarrollo Sostenible (2002)	Propone, entre otros aspectos, modificar los planes de estudio actuales para reforzar dichas metas para el desarrollo sostenible.
UNESCO (2003)	Define «proceso curricular» como la organización de secuencias de experiencias de aprendizaje y fundamental. Orienta para el currículo, como eje de cambio educativo, desde su concepción, reflejar las múltiples transformaciones en el plano local, nacional, internacional y mundial. Puntualiza en la calidad de los procesos de aprendizaje.
UNESCO (2004)	Muestra algunas tendencias en torno al proceso educativo: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Proyectar el currículo en favor del desarrollo sostenible, la cohesión social y la edificación de la paz. ▪ Establecer objetivos de aprendizaje en planes de estudio, relacionados con las aptitudes y competencias básicas pertinentes, en función de los estudiantes. ▪ Cambio en la función del educador, y la enseñanza en forma de asesoramiento y orientación de las actividades. ▪ El aprendizaje alcanzado deberá evaluarse en función de las modalidades pedagógicas; y el seguimiento y la evaluación permanentes, como parte integral de la enseñanza y el asesoramiento a lo largo de todo el curso. Necesidad de una nueva mirada sobre la educación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.
UNESCO (2005)	Las tecnologías de la información y la comunicación pueden y deben utilizarse en la enseñanza y el aprendizaje de todas las materias; considerarse como complementos de la tarea del educador y mecanismos de nuevos métodos de enseñanza, y que sean componentes importantes del proceso didáctico.
UNESCO (2006)	Afirma que en el siglo XXI una educación de calidad debe atender a la vez la formación emocional, racional y práctica.
UNESCO (2008)	Aconseja centrarse en la universalización de todos los niveles educacionales.
Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (2017)	Debate sobre los principales puntos en la región: prioridades la enseñanza de calidad, igualdad, mejorar las políticas y la capacitación para docentes, y aprendizaje centrado en el estudiante.
UNESCO (2017)	Ofrece diversas recomendaciones clave para lograr la masificación de la educación superior a nivel mundial equitativa y asequible.
Conferencia Regional de Educación Superior (2018)	Refiere hasta 2028 cambios en la matriz cognitiva diseñando modelos curriculares y pedagógicos que incorporen en la formación perspectivas inter- e intradisciplinar de manera amplia y flexible, para una formación integral de calidad con pertinencia, responsabilidad y compromiso social.
CEPAL-UNESCO (2020)	Período de pandemia COVID-19: origen de tres campos de acción principales: despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, utilización diversa de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); y el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de estudiantes.

Como se evidencia en esta tabla, los propósitos de la UNESCO y otras instituciones vislumbran claramente el sentido y las funciones de los educadores frente a las nuevas tendencias del proceso enseñanza aprendizaje, debido a sus complejidades, que implican modelos realistas de formación y gestión, en los que es necesario combinar el esfuerzo de los educadores con los de otros profesionales; así como que el centro del proceso educativo resulta el aprendizaje en función de la formación integral del estudiante. Además, expone la evidencia de la formación ética y en valores como una tendencia clara y clave para una educación de calidad. Aunque Latinoamérica ha avanzado de manera significativa en la reducción de las brechas de acceso al mundo digital en los últimos años, particularmente gracias a la masificación de la conectividad móvil, aún persisten brechas considerables en el acceso efectivo al mundo digital, lo que tiene profundas implicaciones en las oportunidades y la participación de las nuevas generaciones (CEPAL-UNESCO, 2020; Trucco & Palma, 2020).

En el período de pandemia se evidencian efectos e impactos en la educación superior latinoamericana. El efecto más inmediato de la crisis ha sido el cese de las actividades docentes presenciales de las IES. Los impactos en el ámbito específico de la educación superior, por la transición hacia la educación a distancia de emergencia, se han acompañado de estimaciones sobre otros impactos como el socioemocional, el laboral, el financiero y, obviamente, sobre el funcionamiento del sistema en su conjunto, fundamentalmente.

En los impactos pedagógicos el paso a la educación a distancia ha resultado la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica (CEPAL-UNESCO, 2020). En los últimos años, con la masificación de la conectividad sobre la base de internet móvil y el incremento de dispositivos digitales más accesibles, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de los estudiantes.

Las decisiones han estado dirigidas principalmente a realizar cambios en la digitalización de la educación, el proceso educativo y la formación; así como en los curriculares, que implican la flexibilidad en los modelos educativos, planes y programas de estudio inter-, intra- y multidisciplinar. Además, a su contextualización desde lo nacional, local, social y laboral, así como a la incorporación de lo socioemocional, afectivo, y formación de valores y éticos al currículo. Asimismo, al desarrollo de competencias y habilidades clave en la enseñanza y el aprendizaje, las transformaciones en el rol del educador y del estudiante, el aprendizaje como centro, el proceso y desarrollo sostenible como tema transversal, y el vínculo entre la investigación y la docencia.

Cambios en el proceso enseñanza aprendizaje para la formación de pregrado

Una megatendencia de la formación en el siglo XXI es la masificación o universalización. Al respecto, Atria (2012) ha reconocido que la expansión de los sistemas de educación superior es, probablemente, el cambio de mayor alcance y velocidad en el panorama actual del sector y que la literatura suele referirse a esta megatendencia de cambio como la «masificación» de la educación superior. En el informe de seguimiento de la educación en el mundo, la UNESCO ha constatado que la matriculación en este nivel de enseñanza ha continuado incrementándose y llegó en 2015 a 21 312 millones de alumnos; no obstante, también admite que «pocos países garantizan el acceso universal» a este (UNESCO, 2017, p. 20).

Asociado al incremento sostenido de las matrículas y al acceso a la educación superior, se ha señalado que un estadio determinado de avance en el proceso de masificación de la educación superior es la llamada «universalización» de este nivel educacional. Se puede constatar, a partir de estudios de diversos autores de diferentes latitudes, los problemas que se derivan de la masificación. En África, la matriculación en exceso y por encima de sus capacidades se refleja negativamente en la calidad (Mohamedbhai, 2014), el aseguramiento de la equidad, la mejora de la calidad, la movilización de fondos que la sustenten, así como la gestión y regulación (Varghese, 2015).

En el contexto euroasiático la concentración de IES en áreas urbanas, y el financiamiento creciente y diversificado a este proceso, combinan fondos generados por las propias universidades y por el Gobierno; una diferenciación entre los tipos de instituciones proveedoras de educación superior (Melo & Zha, 2017).

En Latinoamérica, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) aprecia que las instituciones de nivel superior deben crecer en diversidad y flexibilidad. Además, un estudio comparativo de las políticas de masificación de la educación superior en Argentina, Brasil y Chile considera importante dirigir la atención a la permanencia y el éxito en el egreso (Didriksson, 2008).

En este sentido, esta tendencia ha mostrado cambios continuos y crecientes en la educación superior a nivel mundial. En ese orden, la universalización de la educación superior tampoco se reduce a una cuestión de oferta de plazas, accesos y algunas facilidades de permanencia.

Componentes que intervienen en el proceso de formación de pregrado

Currículo

Se observa un cambio hacia el desarrollo de marcos curriculares más flexibles, en los que se establecen metas, objetivos y resultados del aprendizaje en términos más amplios. Se traslada la atención de la

enseñanza al aprendizaje, a la construcción de conocimiento y desarrollo de las aptitudes y competencias para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida, a un control compartido e interdisciplinario, de un aprendizaje integrado y aplicado, de una concepción curricular como marco y proceso. Asimismo, se analiza como tendencia la concepción del currículo como concreción de una teoría pedagógica y como un plan en permanente construcción, a partir de la estructuración de perfiles curriculares con base en competencias como segunda tendencia, la garantía de la pertinencia y la calidad en los planes y programas de estudio. Reformas académicas que consisten en acortar las carreras, los grados intermedios, y los planes de estudios flexibles con la modalidad de créditos. Además, nuevos modelos pedagógicos centrados en el aprender a aprender y en desarrollar los procesos del pensamiento, con la introducción de las tecnologías de información y comunicación como eje de conocimiento, eje transversal y como nueva forma de conducir los procesos de aprendizaje.

De la misma manera, se concibe la investigación como eje de conocimiento, transversal y bajo la modalidad transdisciplinaria como vía para abordar la complejidad. Considera Contreras (2011) la incorporación de la formación de competencias, entre las tendencias y desafíos del siglo XXI, en reformas de los sistemas educativos que incluyen este enfoque como un factor orientador importante. Este enfoque pasa necesariamente por un cambio de paradigma en la docencia, desde la idea de un profesor «facilitador» del desarrollo de competencias de los estudiantes. Refiere las modalidades de la formación de competencias, como el aprendizaje basado en problemas (ABP), que ha sido desarrollado y aplicado con éxito en ámbitos de formación de médicos, abogados e ingenieros, así como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), recomendado para la formación en ingeniería.

Más adelante, Tobón (2015), estudioso del tema formación, plantea la necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica ante el tradicionalismo en los procesos curriculares de la región, que sigue vigente a pesar de las reformas. Expresa la necesidad de enfoques y modelos educativos contextualizados en la región, respaldados en líneas de investigación sólidas, al incorporar lo afectivo, el proyecto ético de vida y el trabajo social, entre otros aspectos.

Relacionado con las transformaciones de la formación de pregrado, a partir del uso de las tecnologías, se identifican como tendencias por Mas y Lara (2011) la evolución de la formación virtual, a partir del uso intensivo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje virtual, y en la formación presencial; así como el afloramiento del aprendizaje informal. Asimismo, una tercera tendencia resulta que la formación será más social y colaborativa que nunca, al incorporar en los entornos virtuales herramientas de la web social. La última tendencia que identifica es el *anytime, anywhere, anyway*, donde

se pretende abrir la actividad formativa a través de dispositivos móviles cada vez más comunes en la juventud universitaria.

En años posteriores el Informe Horizont prevé tendencias en el uso de las TIC a corto, largo y medio plazos, como el aumento de asignaturas específicas de programación (*coding*), el aprendizaje colaborativo y, finalmente, el rediseño de los espacios de aprendizaje, que replantea en el fondo el funcionamiento completo de la escuela. También merece la pena destacar la «Combinación del aprendizaje formal e informal» como 15 tendencias y desafíos a la vez; inicialmente categorizados como tendencias, los grupos de expertos pasaron a considerarlos también como retos (The NMC Horizon Report, 2017).

A modo de resumen, el CINDA refiere como tendencia curricular en la región latinoamericana el avance en el desarrollo de nuevos enfoques, como el caso del desarrollo de competencias, y el incremento de la vinculación con el medio externo, tanto en el ámbito de las disciplinas y el mundo académico como en el entorno profesional y laboral; asimismo, desde el diseño y desarrollo curricular, la organización del plan de estudios, las estrategias pedagógicas o los mecanismos de práctica y titulación, y la heterogeneidad estudiantil desde múltiples puntos de vista (Brunner & Miranda, 2016).

Se observa la tendencia en Latinoamérica a apoyar estudios que promuevan reflexionar sobre formas de hacer educación superior mediante la estandarización curricular y la formación por competencias. Se puede valorar que los cambios en la tendencia curricular se evidencian a partir de los diferentes cambios en los programas de estudio, para su perfeccionamiento continuo, de acuerdo con los requerimientos provenientes de la educación, o en busca de un mejor desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, en respuesta a los avances científicos del mundo y las tendencias de la educación superior.

Sin embargo, los estudios consultados consideran que, a pesar de que estos escenarios y condiciones son favorables para la enseñanza y aprendizaje del estudiante que está en el proceso de formación, los programas de estudios deberían someterse a una valoración continua, lo que posibilita la actualización y el perfeccionamiento curricular según un nuevo modelo que permite un diseño flexible, pertinente, transversal, sistémico, investigativo, integrado y contextualizado para el pregrado, y la mejora y actualización sistemática de contenidos en el posgrado que garanticen su pertinencia y vigencia.

Roles de los actores y modalidades en el proceso enseñanza aprendizaje

Se evidencia como tendencia el replanteamiento del rol de los docentes desde la incorporación de actividades que fomentan el aprendizaje activo, proactivo y promueven la resolución de problemas. Por tanto, las responsabilidades de los docentes están cambiando: ahora han de ser facilitadores de experiencias

de aprendizaje, al alentar a los estudiantes a desarrollar mejores hábitos de investigación y a formular preguntas más profundas. Con el surgimiento del aprendizaje personalizado y contextualizado, como la educación basada en competencias, los docentes ya no son la única fuente de información. También, las nuevas propuestas universitarias abogan por que el estudiante sea centro y protagonista del proceso de aprendizaje, donde el docente genera las didácticas para suplir las necesidades del siglo XXI. No solamente debe verse al profesor como facilitador del conocimiento, sino que debe hacerse partícipe a los estudiantes que tienen mejor manejo de lo digital para su creación y difusión.

De manera general, se plantea que en el proceso enseñanza aprendizaje se sustituya la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos por el aprendizaje y la adquisición de competencias. Asimismo, se aboga por la amalgama de posibilidades para saber encontrar la manera más eficiente de aprender mediante la utilización de todas las modalidades de enseñar y aprender: presencial, mixta, virtual e híbrida; y por la necesidad de tener en cuenta, para el futuro juvenil, las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías como territorios de participación y aprendizaje colaborativo.

Esto se expone en el informe The NMC Horizon Report (2017), al identificar y describir las seis tecnologías emergentes que tendrán un impacto significativo en la educación superior en los próximos cinco años (2017-2021). Además, se analizan seis tendencias clave y seis desafíos significativos en educación superior. Se exponen las tendencias del uso de las tecnologías en la formación, denominadas a corto plazo; en primer lugar, se refiere el aprendizaje mixto: la combinación de una formación en línea y presencial. Se afirma que los diseños de aprendizaje mixto han encabezado la lista de tendencias de las últimas cinco ediciones de este informe. En segundo lugar aparece el aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes y/o docentes trabajan juntos en actividades por pareja o en grupo; está basado en la perspectiva de que el aprendizaje es el resultado de una construcción social.

De la misma manera, se plantea el interés creciente en la medición del aprendizaje, mediante el análisis de datos multimodales y de los procedentes de las redes sociales, que representan un enfoque holístico que prioriza los componentes social, cognitivo y afectivo del aprendizaje. Un enfoque relativamente nuevo se centra en la recopilación de datos sobre los procesos biológicos y mentales del aprendizaje en entornos reales y el rediseño de los espacios de aprendizaje; así como se muestran avances en la cultura de la innovación y enfoques de aprendizaje profundo, con pedagogías que consisten básicamente en el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos (The NMC Horizon Report, 2017).

El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) constituye también una tendencia representativa en el mundo actual y posmodernista, puesto que es un sistema que implica estímulos y emociones que conllevan al

estudiante a un desafío para llevarse a cabo; lo involucra activamente en una situación problemática real y relevante, al vincular el entorno como reto y desarrollar una implementación de una solución.

La gamificación en el siglo XXI se ha utilizado de forma activa porque se permite como estrategia adecuar al contexto educativo con el propósito de aprender. Se han puesto de moda las dinámicas para aprender, se piensa en qué manera el aprendizaje puede ser significativo, duradero y atractivo para el estudiante (Briceño, Correa, Valdés & Hadweh, 2020).

En tiempos de COVID-19, con el propósito de realizar acciones de mantener y acompañar a los estudiantes durante la pandemia, algunas universidades latinoamericanas utilizaron la plataforma Moodle por primera vez, mientras otras ya la dominaban. Sin embargo, la virtualidad supone el riesgo de pérdida del vínculo presencial y puede generar tensiones por la sobreexposición de docentes y estudiantes, o por las dificultades para mantener la relación y la mediación pedagógicas (CEPAL-UNESCO, 2020).

No obstante, con la nueva normalidad, se evidencia en algunas universidades de la región latinoamericana la utilización de la modalidad híbrida, que es la unión de métodos de enseñanza, y se intenta reflexionar sobre sus ventajas y desventajas como modelo para mantener la interacción como proceso fundamental y centrado en el estudiante, mediante diferentes estrategias para aprender. En este sentido, la actualización del docente debe ser continua, acompañada y con formación en el nuevo modelo educativo.

Los países que reabrieron las escuelas transitan hacia un modelo híbrido y deben sistematizar las experiencias que pueden convertirse en estrategias de transformación efectiva y sostenible para todos los actores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje.

Se presenta una enorme variedad y una profusa innovación en la creación de alternativas y metodologías de enseñanza aprendizaje. Se puede afirmar que el cambio más notable está en reflexionar sobre la metódica de la enseñanza, para convertirse en un dispositivo para crear sentido y saberes. Las nuevas orientaciones pedagógicas y didácticas y el uso de nueva tecnología de comunicaciones son aprovechadas para el desarrollo de capacidades de aprendizaje autónomo. Esto cambia la estructura de trabajo de aula, y las formas de intercambio y encuentro entre los roles de los actores del proceso enseñanza aprendizaje; de igual forma, en las instituciones el uso de los espacios también se transforma.

CONCLUSIONES

Identificar algunas tendencias de la formación de pregrado en el siglo XXI, permitió abordar las prioridades evidentes en la región latinoamericana, que incluyen una enseñanza de calidad, igualdad y equidad; mejorar las políticas y la capacitación para docentes; así como el aprendizaje centrado en el estudiante,

basado en una formación integral de calidad, sustentada en lo emocional, racional y práctica, educación ética y en valores con pertinencia, responsabilidad y compromiso social.

Tanto a nivel internacional como en Latinoamérica se han declarado políticas sobre la formación de pregrado, desde organizaciones, instituciones, proyectos internacionales y regionales, con la intención de estudiar y ofrecer soluciones a las problemáticas identificadas. No obstante, por los impactos de la pandemia de COVID-19, las políticas han redirigido sus esfuerzos a la formación de habilidades digitales de los estudiantes y de docentes por el paso a la educación a distancia y modalidades híbridas, como la única solución de emergencia para intentar garantizar la continuidad pedagógica.

Se evidencian transformaciones en las políticas educativas, que señalan una concepción humanista, sustentadas en el desarrollo humano, y como factor de movilidad social, transformador de la vida de los hombres y de su realidad, a partir del cambio en la visión del rol de los actores del proceso de formación de pregrado. Asimismo, cambios continuos y crecientes en la universalización, con perspectiva de más posibilidades que las tradicionales; así como la evolución de la formación virtual, que devienen en múltiples modalidades de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, a pesar de existir cambios en la tendencia curricular, es una necesidad la mejora continua, teniendo en cuenta las condiciones favorables.

En cuanto a los componentes del proceso se evidencian algunos cambios desde el replanteamiento de los roles de los actores: el rol de los docentes desde la incorporación de actividades que fomentan el aprendizaje activo, proactivo y promueven la resolución de problemas, y el del estudiante ser el centro y protagonista de ese aprendizaje.

El cambio más notable en algunas universidades de la región latinoamericana se evidencia a partir de la reflexión sobre la metódica de la enseñanza, para convertirse en un dispositivo para crear sentido y saberes, desde reconocer las ventajas y desventajas de las diferentes modalidades como modelo para mantener la interacción como proceso fundamental y centrada en el estudiante, utilizando diferentes estrategias para aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atria, R. (2012). Tendencias de la educación superior en América Latina: el contexto para el aseguramiento de la calidad. En Lemaitre, MJ & Zenteno, ME. (eds). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: educación superior. Informe* (pp. 163-173). Santiago de Chile: Cinda/UE.

- Bernate, J.A. & Vargas, J.A. (2020) Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVI, No. Especial 2, 141-54. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146010/28064146010.pdf>
- Bernate, J.A. (2021) Tendencias en los sistemas educativos del siglo XXI. *Sophia*, 17 (1), e1015. [10.18634/sophiaj.17v.1i.1015](https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1015)
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M. & Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI (2), 286-98. DOI: [10.31876/rcs.v26i2.32442](https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32442)
- Brunner, J.J. & Miranda, D.A. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago de Chile, Chile: Informe 2016. Universia. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- CEPAL-UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Informe de las Naciones Unidas.
- CEPLAN (2021). *Manual metodológico para el análisis de tendencias*. Lima, Perú.
- Contreras, J.L. (2011). Formación de competencias: tendencias y desafíos en el siglo XXI. *Universitas Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 109-138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476147383005>
- CRES (2018). Documento elaborado por el equipo del Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad (OCTS), dependiente de la OEI. Sede Oficina de Buenos Aires.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, A.L. & Didriksson, A. (eds.). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 22-54). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Figuerola, M.C. (2016). La formación universitaria. Una mirada de las ciencias pedagógicas a su abordaje en textos cubanos recientes. En *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (pp. 98-120). La Habana: Editorial UH.
- Mas, X. & Lara, P. (2011). Orientación y tendencias de futuro en la formación en línea. En *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del siglo XXI*. Barcelona: Editorial UOCInnova.
- Mason, R.M. & Torres, A.R. (2011). *Educación comparada y tendencias educativas*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional de Miranda.
- Medina, J., Becerra, S. & Castaño, P. (2014). *Prospectiva y política pública para el cambio estructural en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile: Planificación para el desarrollo, CEPAL.

- Melo, D. & Zha, Q. (2017). The massification process in chinese higher education. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 8 (4), 134-52. [10.5007/1983-4535.2015v8n4p134](https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n4p134)
- Mohamedbhai, G. (2014). Massification in higher education institutions in Africa: causes, consequences, and responses. *International Journal of African Higher Education, Durban*, 1 (1). 59-83. [10.6017/ijahe.v1i1.5644](https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5644)
- Mojica, F. (2005). *La construcción del futuro*. Universidad Externado de Colombia/Convenio Andrés Bello.
- OCDE/CEPAL/CAF (2017) *Perspectivas económicas de América Latina: Juventudes, competencias y emprendimiento*. París: OECD Publishing. [10.1787/leo-201-es](https://doi.org/10.1787/leo-201-es)
- Ortega, F. (2013). *Prospectiva empresarial*. Manual de corporate foresight para América Latina.
- Rodríguez, A. & Miqueli, B. (2019). La estructura de la variable proceso de formación de profesionales en pregrado. *Transformación*, 15 (1), 107- 25. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100110
- Rodríguez, Cl.M. & Figueredo, E.R. (2021). Caracterización epistemológica de la formación de pregrado de la carrera Licenciatura en Educación, Logopedia, en la Universidad de Granma, Cuba. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. IX (1). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>
- The NMC Horizon Report (2017). Higher Education Edition Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C. & Ananthanarayanan, V. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). Departamento de Proyectos Europeos.
- Tobón, S. (2015). Necesidad de un nuevo modelo educativo para Latinoamérica. *Paradigma*, 36 (2). 5-6. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000200001
- Trucco, D. & Palma, A. (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y Uruguay*. Documento de proyectos, estudios e investigaciones. CEPAL
- UNESCO (2017). Informe de seguimiento de la Educación en el Mundo. Segunda edición. París, Francia
- Varghese, N.V. (2015). *Challenges of massification of higher education in India*. New Delhi: Centre for Policy Research in Higher Education.

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de intereses.