

ENTREVISTA A JUAN
FERNANDO VEGA,
COORDINADOR DE
LA DIRECCIÓN DE
ASUNTOS ACADÉMICOS
- PUCP

DATOS DEL ENTREVISTADO:

JUAN FERNANDO VEGA GANOZA

jfvega@pucp.pe



LA UNIVERSIDAD SE ENCUENTRA ACTUALMENTE EN UN PROCESO DE INCORPORACIÓN DEL MODELO POR COMPETENCIAS A TODOS LOS PLANES CURRICULARES. ¿POR QUÉ PODRÍA CONSIDERARSE ESTE MODELO UN AVANCE O MEJORA RESPECTO DE OTROS MODELOS?

Juan Fernando Vega: Lo primero que hay que señalar es que todo modelo es un instrumento, un medio, no el fin, y será útil en tanto conozcamos sus ventajas y desventajas y lo usemos adecuadamente. También es cierto que éste es un cambio, y todo cambio genera resistencias. Hay un antiguo régimen y uno nuevo, y cada uno tiene sus lados luminosos y sus lados oscuros. No hay régimen con sólo lados luminosos.

Venimos de un régimen tradicional en el que se concibe la formación como un proceso en el que las pautas son gruesas. Cultivamos la autorregulación académica y la libertad de cátedra. A veces ignoramos, sin embargo, que en el modelo de la universidad de Berlín, referente para muchos de nuestra comunidad, esta autonomía de los profesores estuvo acompañada de la libertad de aprendizaje; la libertad de los alumnos, por ejemplo,

para asistir o no a clases y gestionar su trayecto académico. El profesor M. J. Hampe explicaba en la última Aula Magna que este peculiar privilegio alemán de autoregulación, "*Selbstthätigkeit*", es otorgado solo a jóvenes que han acreditado un alto grado de madurez.

Sin embargo, caminamos hacia un nuevo régimen y trataré de explicar por qué éste nos permite enfrentar varios nuevos retos contemporáneos. Podría comenzar diciendo —falacia *ad verecundiam*— que el modelo de formación por competencias en educación superior ha sido adoptado por sistemas e instituciones de irreprochable prestigio entre nosotros, como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o la universidad Harvard. Pero, claro, eso por sí solo no basta, lo importante son las razones por las que fue adoptado. El modelo por competencias se adoptó en la Unión Europea principalmente como instrumento para asegurar la movilidad internacional de profesores, alumnos y profesionales dentro de la misma. Un marco común sobre qué es lo que se debería desarrollar como competencias, sin importar dónde se estudie o quién enseñe, como condición para poder desplazarte libremente en el sistema. Para eso se desarrolló el proyecto Tuning. Para permitir que puedas estudiar una parte de tu carrera en Alemania, otra en Francia y otra en Italia, aprovechando las virtudes de cada uno de estos subsistemas, que no son ni pretenden ser idénticos. Este instrumento se propone luchar contra la heterogeneidad sin uniformizar. Cómo lo hace requiere de otras ideas...

Por otro lado, una institución como Harvard, que no pertenece a la Unión Europea sino a un modelo universitario completamente distinto como el anglosajón norteamericano, también ha incorporado la formación por competencias al menos en sus carreras de ingeniería. Sucede que la ingeniería de Harvard se acredita con el mismo acreditador que la PUCP, ABET (acrónimo de la antigua denominación *Accreditation Board for Engineering and Technology*), que exige un paquete común de competencias (o resultados de aprendizaje) para asegurar capacidades profesionales equivalentes a nivel nacional e internacional. La primera idea que quiero destacar entonces, es que este modelo asegura algunas cosas si es bien ejecutado: movilidad de profesores, estudiantes y profesionales. Pero además, segunda idea, lo hace poniendo foco en formular los logros de aprendizaje y el desarrollo

del potencial de las personas con mayor precisión. En el modelo tradicional, la definición de cuáles son los resultados no es muy específica. Si apruebas los cursos, y realizas la tesis, tienes el grado. ¿Qué capacidades asegura el grado? Eso no se detalla.

Otra idea es que tanto Tuning, como ABET, están orientados a enfrentar las nuevas dinámicas cambiantes. En el mundo contemporáneo todo cambia muy rápido... en cinco años (o antes) las cosas serán distintas. Estamos en un escenario de alta velocidad con respecto del escenario tradicional, de baja velocidad. Hay cambios en el conocimiento, en elementos teóricos, instrumentales y materiales; y nuevos desafíos de la realidad como el cambio climático; asuntos globales complejos. No se trata solamente de cambios en la demanda laboral, sino también en la comunidad académica, en las necesidades nacionales, e incluso en las políticas institucionales de cada entidad de educación superior. La especificación de las competencias exige, por tanto, tomar en cuenta explícitamente estos cambios.

Otra dimensión que es importante tener en cuenta es que el modelo ayuda a entender y enfrentar el reto de una escala creciente. Hubo un tiempo en el que los que accedían a la educación superior universitaria eran menos del 1% de la población. Durante mucho tiempo se ha concebido la educación universitaria como el privilegio de una élite; social, económica o meritocrática pero siempre minoritaria. Este escenario está en proceso de cambio, en tanto la educación superior y universitaria se convierten cada vez más en derechos universales, y el acceso a ellas se va universalizando. Esto no era así hasta hace muy poco. La visión tradicional se corresponde con otra organización social. No solo teníamos a pocos alumnos sino que teníamos a menos profesores, ambos grupos seleccionados entre los mejores del país y este carácter minoritario era considerado legítimo. El cambio de escala requiere mayor control de procesos. Si no tenemos definidos con precisión cuáles son los logros que deseamos obtener a la par que crece el número de profesores y alumnos, nos asomamos a un escenario de caricatura: profesores que no tienen las capacidades gradúan a alumnos incompetentes. El modelo por competencias permite atender el reto de una escala creciente que incluye mayor heterogeneidad entre alumnos y profesores.

Pero por supuesto, profesores incompetentes a cargo de un modelo por competencias pueden también graduar alumnos incompetentes.

Como señalamos, poner foco en los logros exige alinear las necesidades de los alumnos, las exigencias de la academia, las demandas del mercado laboral, y las necesidades nacionales y de las políticas institucionales. Una caricatura posible de este enfoque es que trata de "crear las tuercas para los pernos" y que sólo se preocupa por atender al mercado de trabajo. Sin embargo, me parece que quienes ponen énfasis en que esto es un recorte, una barbarización, no terminan de caer en cuenta que reflexionar sobre cuáles son las competencias requeridas genera una reflexión y diálogo, inexistente anteriormente, sobre qué es lo que necesitamos asegurar, y que esto ha generado algunas ideas interesantes -por ejemplo, lo que hoy se denominan las competencias blandas- pero también ha abierto un debate sobre los límites de ajuste entre el diseño curricular y el cambio de las exigencias en un entorno de alta velocidad. Diseñar un plan de estudio de pregrado insume tiempo y graduar al primer grupo toma al menos cinco años. Entre el diseño y el egreso de la primera promoción con el programa afiatado pasan entre ocho y diez años. En este lapso, lo más probable es que todo haya cambiado. Si hiciste un diseño demasiado ajustado a las demandas de hace diez años, estarás asegurando problemas diez años después. La reflexión que han hecho los ingenieros, quienes enfrentan más el cambio tecnológico en sus procesos, es que necesitan definir competencias específicas, pero no tanto como para quedar obsoletas. El modelo, además, no implica sólo definir las competencias sino que procura asegurar la calidad mediante la gestión del proceso. Hay un esfuerzo de racionalización. Esto por supuesto, significa otra fuente de resistencia. Hay que mirar y registrar cosas que antes no se miraban ni registraban, lo cual no sólo produce incomodidad entre quienes seremos observados sino trabajo adicional y eventualmente más administradores. La pregunta al respecto es si el esfuerzo vale la pena, y parece que sí...

No quiero dejar de mencionar algunas reflexiones adicionales sobre riesgos que conviene prevenir y evitar. Entre otros, formular una definición demasiado estrecha de la competencia y no tener en cuenta el

cambio acelerado y creciente; reducir excesivamente la variedad en los recorridos; sobreespecializar en lugar de desarrollar potencial para lidiar con escenarios inciertos y variados. Hay que evitar estereotipar a los alumnos, profesores y procesos.

En el diseño de los procesos, especificar demasiado los recorridos, procesos o etapas también puede hacer que tratemos a todos como si tuvieran las mismas dificultades. La incorporación del tema de competencias debería permitir a aquéllos que ya poseen una competencia cambiar la trayectoria, saltar el curso. Esto nos genera problemas de gestión, y estos problemas deben ser considerados dentro del diseño. No estamos haciendo un recorrido para el alumno promedio, pues éste no existe. No se trata de cómo pasar el examen: se trata de entrar en una dinámica de cambio continuo. Suena empresarial y administrativo, pero no es así. Cambio continuo es lo que busca el examen de conciencia de las prácticas ascéticas; es lo que hacían los jesuitas o los calvinistas cuando se preguntaban cada día de qué manera podían mejorar lo que estaban haciendo a mayor gloria de Dios. Estamos hablando del siglo XV; no de un descubrimiento reciente de marketing ni de la enseñanza de algún gurú de *management*: lidiamos con escenarios inciertos y buscamos dedicar esfuerzo para adaptarnos de la mejor manera a ellos para alcanzar mejores resultados.

En resumen, ¿por qué supone un avance optar por el modelo de competencias? Porque creo que, como en la ciencia, el nuevo paradigma genera nuevas preguntas y responde a viejas preguntas que antes no se podían responder.

DESDE SU PERSPECTIVA DE INVESTIGADOR SOBRE TEMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR, ¿QUÉ EXPERIENCIAS EXITOSAS DE CAMBIO AL MODELO POR COMPETENCIAS PODEMOS ENCONTRAR EN CASOS DE UNIVERSIDADES SIMILARES A LA PUCP EN PRESTIGIO, TRAYECTORIA Y DIVERSIDAD?

He mencionado ya dos experiencias: Tuning y ABET. En Tuning participa la PUCP junto con otras universidades de América Latina. Hay un Tuning europeo y se ha generado uno latinoamericano (Tuning América Latina).

Respecto a ABET, creo que ver el caso con más detalle permite aclarar algunos otros puntos. Se trata de una acreditadora de ingeniería que es una acreditadora “del colegio de ingenieros”, por decirlo rápidamente. Esto es relevante señalarlo porque la universidad en Latinoamérica no se parece mucho a otras universidades del mundo. En América Latina, la universidad entrega los grados y la licencia profesional a nombre de la nación. No siempre ni en todas partes ha sido así. La habilitación laboral tiene la lógica del viejo gremio medieval, la otorgan los cófrades. Bajo el modelo Napoleónico, el Estado se apropió del sistema y sustituyó a los todos los gremios, tanto artesanales como universitarios. En el espacio anglosajón en cambio –y el su área de influencia, como Japón e India- las habilitaciones profesionales siguen siendo otorgadas por los gremios profesionales.

Este es el escenario de ABET, generada por los ingenieros norteamericanos para asegurar la calidad y promover la innovación de la formación disciplinar, una organización creada por organizaciones profesionales de 7 especialidades de ingeniería que se convirtió en modelo para otras en países de la misma tradición. Si tienes una acreditación ABET, tienes una formación equivalente que te permite reivindicar tu título y trabajar en los países del *Washington Accord* pactado entre las organizaciones de nacionales de ingeniería tipo ABET; entre ellos, EEUU, Reino Unido, Japón y Corea. Perú ha sido admitido como miembro provisional del acuerdo a través de ICACIT, acreditadora peruana de ingeniería. Este es un éxito...

Pero para terminar de responder más directamente la pregunta de con cuáles instituciones nos podemos reconocer, el mejor caso que se me ocurre es el de la Universidad Iberoamericana. La Ibero es una universidad mexicana privada y católica como la nuestra; llevada por los jesuitas. Los jesuitas vienen adoptando y promoviendo la educación por competencias). Y pertenece al sentido común reconocerle a los jesuitas una exitosa tradición en la definición de cómo entender la formación y la educación. También la Universidad de Deusto que aloja al proyecto Tuning es dirigida por jesuitas y otra experiencia jesuita más cercana pero menos conocida entre nosotros es la de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. El caso de la Iberoamericana es además interesante porque sus materiales están disponibles en la web y se pueden consultar.

Y esto me sugiere algo más grande y es que el hecho de que la PUCP o la Iberoamericana, universidades prestigiosas en sus sistemas universitarios nacionales, incorporen el modelo y hagan disponible su experiencia tendrá impacto en la mejora de otras instituciones de su entorno. En ese sentido, es un éxito también que el liderazgo europeo del proyecto Tuning, gestionado por la Universidad de Deusto, haya generado el Tuning América Latina. En este sentido, si lo hacemos bien no sólo resolveremos el reto de la PUCP de asegurar la calidad del proceso y los logros de la formación PUCP sino que aportaremos a la solución del problema nacional de la calidad del sistema. Se necesitan estas herramientas...

EL CAMBIO AL MODELO POR COMPETENCIAS VIENE ACOMPAÑADO MUCHAS VECES POR UN PROCESO DE ACREDITACIÓN. ¿QUÉ OPINA DE LA MANERA EN LA QUE SE LLEVAN A CABO LOS PROCESOS DE ACREDITACIÓN EN LA ACTUALIDAD A CARGO DE ACREDITADORAS EXTRANJERAS? ¿CUÁL ES SU OPINIÓN FRENTE A LA ELIMINACIÓN DEL MODELO PERUANO DE ACREDITACIÓN A CARGO DEL SINEACE, SISTEMA NACIONAL DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA?

Para ir directamente al punto, creo que la acreditación debe tener alcance internacional por lo que señalé antes: necesitamos asegurar la movilidad de nuestros profesores, alumnos y profesionales en un mundo global. Esto significa que las acreditaciones locales deben tener alcance internacional y las acreditaciones internacionales deben poder tener reconocimiento local.

Desgraciadamente, lo que la pregunta llama el modelo peruano de acreditación a cargo del SINEACE, el modelo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), resultó adverso a la acreditación internacional. El "modelo peruano" se consideró superior a cualquier acreditación internacional y exigía cumplir con sus propios criterios, con una sobreabundancia de indicadores e indicaciones de control y una lógica de profunda desconfianza.

Conviene aclarar que SINEACE tenía tres ramas: una para acreditación básica, una para acreditación técnica y una para acreditación universitaria. Creo que los problemas de la básica y la técnica fueron otros. En el caso del CONEAU, las personas que lo diseñaron deseaban lograr un modelo de información perfecta, que en algún momento se presentó con la voluntad de que el presidente prendiera la computadora y supiera la asistencia de cualquier profesor en cualquier parte de la República. El sistema resultó tan farragoso y se puso tanto esfuerzo en el control que no lograron acreditar a casi nadie. Pero además, y a pesar

de la desconfianza sobre los evaluadores y la aparente dureza en los procedimientos el ministro de educación declaró recientemente que se han otorgado acreditaciones sorprendentes. No conozco esos casos, pero puedo decir que el modelo estaba mal y no se consiguieron resultados adecuados. Celebro que se cambie el sistema y se adopte un enfoque que adopte una perspectiva internacional: mi impresión es que cortar la oferta de mala calidad –que pudo explicar las complejidades del modelo CONEAU- puede hacerse con un mecanismo mucho más simple como el de licenciamiento.

LA PUCP HA SUBIDO EN EL RANKING DE UNIVERSIDADES DE LA REGIÓN. SIN EMBARGO, MUCHOS CUESTIONAN LOS CRITERIOS CON LOS QUE SE ELABORAN ESTOS RANKINGS, DEBIDO AL PESO EXCESIVO QUE RECAE EN LA INVESTIGACIÓN Y QUE DEJA DE LADO ASPECTOS COMO LA MEDICIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS. ¿CUÁL ES, EN SU OPINIÓN, EL PESO QUE INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE DEBEN TENER?

Creo que la pregunta tiene tres partes: la primera es en relación al ranking; la segunda, en relación a los modelos de universidad; y la tercera tiene que ver con la oposición—creo yo—no tanto entre investigación y aprendizaje, sino investigación y enseñanza, y los resultados de cada una. Lo primero que hay que decir es que hay un riesgo en cualquier sistema basado en información empírica, como los rankings. Un sistema de clasificación de este tipo, tenderá a privilegiar la información empírica menos controversial y que posea instrumentos más desarrollados. Y en ese sentido, para decirlo rápido, es mucho más simple identificar los productos de la investigación que los de la enseñanza.

Pero además, ha habido una enorme transformación en la universidad de los países desarrollados luego de la segunda guerra mundial. Antes, el énfasis en la investigación era notorio en las universidades de élite anglosajonas. Es después de la segunda guerra mundial, como consecuencia del valor militar de la

investigación, que al calor de la guerra fría hubo un enorme empuje a la investigación; sobre todo de la vinculada al aparato industrial militar. Es fácil verificar cómo en el financiamiento público norteamericano de la investigación, la mayor parte proviene de defensa, luego salud y luego todo lo demás. Es así que hubo mucho dinero en el sistema de investigación, y recursos económicos y prestigio suelen acompañarse; los ranking buscan expresar el prestigio.

Sin embargo no está de más señalar que los sistemas de investigación siempre han sido complejos; y no es cierto que la universidad siempre haya sido el actor principal. Si uno ve hoy los índices bibliométricos que produce Scimago en el ranking SIR, descubre que entre las diez primeras instituciones hay varias “academias nacionales de investigación” y el primer lugar de todas las instituciones lo ocupa el Centro Nacional de Investigación Científica francés (CNRS), que es una academia. En el modelo Napoleónico se sacó la investigación de la universidad; y ese fue también el modelo soviético. Pero la competencia la ganaron los norteamericanos con una mezcla de centros nacionales de investigación y lo que ha venido a denominarse el emprendimiento académico (competencia por fondos públicos y privados) entre sus universidades. Este modelo de financiamiento de la investigación generó un nuevo tipo de universidad: la universidad de investigación.

Las universidades que figuran en los rankings internacionales más prestigiosos (Shanghái, THE y QS) son universidades de investigación. Hay una clasificación, no muy conocida en este país, que es la de la *Carnegie Foundation* y que funciona para Norteamérica. Se trata de un sistema de clasificación –no de un ranking, dicen ellos- en base a datos cuantitativos como la cantidad de alumnos, tipo dominante de grados que otorgan, proporción de alumnos que viven en el campus, y nivel de investigación; la tipología distingue desde *Doctoral Very High Research Universities (universidades doctorales de muy alta investigación)* *Community Colleges* de 2 años que otorgan certificaciones no universitarias. No pretenden estar discriminando calidad de aprendizajes sino describiendo tipos. Conviene prestar, entonces, atención al detalle: en las universidades doctorales de investigación, los docentes son en su mayor parte doctores que

investigan y tienen baja carga docente. La mayor parte del presupuesto viene de investigación y para investigación; en general no se financia la investigación con la pensión de los alumnos. La mayoría de los alumnos son de posgrado, no de pregrado, y vienen para formarse como investigadores participando en las investigaciones de sus profesores. Para ser breve no son universidades de pregrado y muchos de sus responsables se quejan de que en ellas el pregrado se deteriora porque los mejores profesores ya no tienen incentivos para dictar en él.

Las *doctoral very high research universities*, son las universidades que lideran el ranking. Los rankings ponen énfasis en la investigación no solo porque miden lo que es fácil de medir, sino también porque es lo más prestigioso y dónde está la mayor parte del dinero. Las universidades latinoamericanas que figuran en los rankings son enormes universidades de pregrado; pero son tan grandes que su pequeño posgrado es también enorme. Pensemos en la Universidad de Sao Paulo, la Universidad Nacional Autónoma de México, o en la Universidad de Buenos Aires.

Conviene tener presente, sin embargo, que el prestigio y dinero para la investigación resulta de su importancia en la creación de ventajas competitivas a sus países. Un país que quiere destacar necesita investigadores de primer nivel, lo cual requiere tiempo y que los mejores se dediquen a ello. Como política de Estado, China está mejorando consistentemente sus posiciones porque es parte del propósito nacional de que su economía compita con cualquier otra. Notemos que uno de los tres rankings más importantes es el de Shanghái. Este ranking ha sido diseñado por los chinos para los chinos, a fin de medir cómo están progresando en su voluntad de competir por el liderazgo y romper con la dominación occidental en la sociedad del conocimiento.

Ahora volvamos a la PUCP. Dentro de los modelos de universidad, la nuestra es una universidad "católica", y este apellido corresponde a la propuesta teórica del cardenal Newman: la universidad de formación, identificada en la tradición anglosajona como la elaboración moderna de la tradición británica de Oxford. Siguiendo la idea del cardenal, Mac Gregor, que era un hombre sabio, decía que la formación

se hace en el pregrado y que en el posgrado uno se especializa profesionalmente y desarrolla habilidades de investigación. No es extraño que la PUCP de Mac Gregor era una universidad de pregrado; una universidad de formación, de enseñanza. Para Mac Gregor, que fuéramos una universidad de enseñanza no implicaba que no investiguemos, solo que no era la primera prioridad. Así lo decía Mac Gregor: "En el cruce de todos los caminos que pasan por la universidad, los que parten de la Ciencia y su investigación, los que parten de la Comunidad Nacional y sus exigencias; los que nacen de la entraña misma de la universidad y la llevan hacia el cumplimiento de su misión, se encuentra la enseñanza". Y sobre los profesores decía: "No debe creerse que la labor docente se concentrará en los profesores dedicados preferentemente a la investigación. La compleja problemática universitaria hará aconsejable que algunos profesores se contraigan temporal o permanentemente a tareas de investigación; que determinados cursos sean dictados por docentes alejados de dicha labor e, inclusive, que otros lo sean por profesionales en ejercicio" (Mac Gregor, 1967)¹. Somos una universidad que está muy orgullosa de sus programas de Estudios Generales; y no somos una universidad de investigación como las que acabamos de describir. No creo que en la PUCP la idea de promover la investigación, implique que la prioridad dejará de estar en los Estudios Generales. Convendrá tener presente entonces que aunque queremos ser una universidad de formación que investiga y desarrolla capacidades profesionales, nosotros, y todas las universidades de pregrado con énfasis en formación y enseñanza, tendremos problemas con los rankings mientras no tengamos herramientas que faciliten que la enseñanza y los logros de aprendizaje sean medidos o incluso que sean medibles.

No es que no sea posible medirlas, incluso con un instrumento internacional, aunque probablemente resulte incómodo para muchos. La OCDE, la Organización

¹ Felipe Mac Gregor. La Enseñanza Universitaria. Secretaría General PUCP, 1967.

para la Cooperación y el Desarrollo Económico, está desarrollando uno llamado AHELO por sus siglas en inglés (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*). Por supuesto, el proyecto viene generando un gran debate sobre su pertinencia, viabilidad, etc.

¿QUÉ PESO DEBERÍAN TENER INVESTIGACIÓN Y APRENDIZAJE?

Me temo que la respuesta es distinta desde la perspectiva de la industria de rankings que desde la perspectiva institucional. Los ranking prestigiosos están incluyendo variables referidas a enseñanza, pero es poco probable que el prestigio y los fondos se alejen de la investigación. Por otro lado, ya existen rankings de propósitos múltiples, como el U-Multirank, que registran información sobre las distintas dimensiones (enseñanza, investigación y servicio) y permiten que luego que cada quién genere un resultado ponderando las variables como prefiera. Desde la perspectiva institucional, el peso en el ranking escogido debería corresponder con el peso que se les otorgue a las varias dimensiones en la misión institucional. Si mi misión es la formación, la formación debería tener más peso. Esto sin embargo no cambiará el lugar del prestigio y la plata en la opinión pública, de modo que quien priorice la formación deberá aceptar un menor protagonismo en el ranking de los ricos y famosos.

DENTRO DE ESTE MARCO DE CAMBIO DE MODELO, ACREDITACIÓN, GLOBALIZACIÓN Y NECESIDAD DE RESPONDER A LAS EXIGENCIAS DE UN ENTORNO CADA VEZ MÁS COMPETITIVO, ¿DÓNDE QUEDA EL ROL DE LOS DOCENTES? ¿QUÉ RETOS PARA LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SUPONEN ESTOS NUEVOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJES?

No hay respuestas simples a realidades complejas. Quizás la primera condición es la de mirar lo que pasa como una oportunidad para conversar sobre lo que venimos haciendo. Hay muchos desafíos al mismo tiempo en este nuevo escenario de alta velocidad, vienen cambiando el perfil de los alumnos, las exigencias de los colectivos

profesionales y académicos, el conocimiento sobre cómo aprendemos, los medios de comunicación y aprendizaje, el entorno laboral, las relaciones interculturales, etc. Se me ocurre que la historia de la universidad testimonia varios terremotos previos por presión tanto externa como interna: el paso de la universidad del escolasticismo medieval a la del humanismo renacentista no debe haber sido menor. No creo que el papel de los docentes vaya a resultar menor en una sociedad desafiada por el reto simultáneo de la universalización del pregrado y el desarrollo del posgrado. Pero quizás resultará un desafío atípico el hecho de que los profesores habrán de reivindicar su tarea y prestigiarla frente a la nueva y creciente importancia de la investigación. A este respecto, el modelo de la formación por competencias otorga herramientas de reflexión y comunicación en los términos socialmente apreciados de la información empíricamente verificable y del uso de las herramientas tecnológicas. No solo es necesario construir nuevos programas de estudio sino que hay que aprender a hacerlo en los nuevos entornos virtuales.