



RED DE DIRECCIÓN
ESTRATÉGICA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

Gestión Institucional y Académica en las Instituciones de Educación Superior de América Latina

PROBLEMAS Y DESAFÍOS

COLECTIVO DE AUTORES

N
378.1
G393

Gestión institucional y académica en las
instituciones de educación superior de
América Latina : problemas y desafíos /
José Luis Almuiñas Rivero, comp... [y otros].
-- 1a. ed. -- Managua : UNI, 2016.
320 p. : il.

ISBN978-99924-854-6-0

1. EDUCACION SUPERIOR 2. GESTION
EDUCACIONAL 3. POLITICA EDUCATIVA
4. AMERICA LATINA

Managua, 27 de septiembre de 2016

Contenido

10 Presentación

MBA. ING. NÉSTOR A. **GALLO ZELEDÓN**
Universidad Nacional de Ingeniería, Nicaragua

12 Prólogo

DR. C. JOSÉ LUIS **ALMUIÑAS RIVERO**
Coordinador General
DRA. C. JUDITH **GALARZA LÓPEZ**
Secretaria Académica
Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior

14 Introducción

NORBERTO **FERNÁNDEZ LAMARRA**
Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

25 PRIMERA PARTE
Gestión Institucional

26 Universidad y desarrollo local:
SOBRE LOS MOTIVOS DE ESA AGENDA Y LOS
MARCOS CONCEPTUALES PARA ASUMIRLA

JORGE RAFAEL **NÚÑEZ JOVER**
TAMARA **PROENZA DÍAZ**
Universidad de La Habana, Cuba.

38 Una concepción para la
gestión integradora
EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

EBERTO PABLO **GUTIÉRREZ MORALES**
ROMÁN ESTUARDO **SORIA VELASCO**
EBERTO TUNIESKY **GUTIÉRREZ DE LEÓN**
JORGE LUIS **ALBA ROJAS**
Universidad Estatal Amazónica, Ecuador.
ARMANDO MANUEL **BOULLOSA TORRECILLA**
Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba.

52 El contexto en que se
produce el cambio educativo
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

SERGIO **GÓMEZ CASTANEDO**
Universidad de La Habana, Cuba.
RAYSA LUCÍA **RICARDO GUIBERT**
Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba.

62 La Estrategia institucional en la
Universidad de Cienfuegos
UN ENFOQUE PROSPECTIVO PARA
SU ELABORACIÓN

DIANNI **RODRÍGUEZ VARELA**
LOURDES A. **DE LEÓN LAFUENTE**
Universidad de Cienfuegos, Cuba.
JUDITH **GALARZA LÓPEZ**
JOSÉ LUIS **ALMUIÑAS RIVERO**
Universidad de La Habana, Cuba.

74 Planificación estratégica y
sistemas de información:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

LUIS ALBERTO **ACOSTA ESTRADA**
PAUL FRANCISCO **BALDEÓN EGAS**
Universidad de Otavalo, Ecuador.
FRANCISCO ÁNGEL **BECERRA LOIS**
Universidad de Cienfuegos, Cuba.

90 La gestión de riesgos como soporte
al diseño de la Estrategia
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JOSÉ LUIS **ALMUIÑAS RIVERO**
JUDITH **GALARZA LÓPEZ**
Universidad de La Habana, Cuba.

98 Estudios de entorno de mercado
PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS
UNIVERSITARIOS

ALEXANDER **GONZÁLEZ-SEIJO**
ROBERTO **MUÑOZ GONZÁLEZ**
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba.
IDANIA **CABALLERO TORRES**
Centro de Inmunología Molecular, Cuba.

114 Prospectiva y evaluación
UNA ALTERNATIVA VIABLE PARA LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JUDITH **GALARZA LÓPEZ**
JOSÉ LUIS **ALMUIÑAS RIVERO**
Universidad de La Habana, Cuba.
GISELLE **MARRERO PADRÓN**
Escuela Latinoamericana de Medicina, Cuba.

128 **Internacionalización**
COMO EJE DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL

ÁNGEL MARTÍN **AGUILAR RIVEROLL**
GALO EMANUEL **LÓPEZ GAMBOA**
GEOVANY **RODRÍGUEZ SOLÍS**
Universidad Autónoma de Yucatán, México.

143 SEGUNDA PARTE
Gestión de los Procesos Académicos

144 **La desvinculación de los**
estudiantes universitarios:
POLÍTICAS DE APOYO EN UNA UNIVERSIDAD
PÚBLICA. EL CASO DE LA FACULTAD DE
VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA
REPÚBLICA DE URUGUAY

SOLANA **GONZÁLEZ PENSADO**
VANESSA **LUJAMBIO**
SOFÍA **RAMOS**
JOSÉ **PASSARINI DELPRATTO**
Universidad de la República, Uruguay.

160 **Tendencias e impactos de la**
formación de competencias en Cuba.
ANÁLISIS EN LA CARRERA INGENIERÍA FORESTAL

MÁRYURI **GARCÍA GONZÁLEZ**
Universidad de La Habana, Cuba.
ALFREDO **GARCÍA RODRÍGUEZ**
Universidad de Pinar del Río, Cuba.
RENIER HELVIO **FERNÁNDEZ GARCÍA**
Asamblea Municipal del Poder Popular en Bejucal, Mayabeque. Cuba.

172 **Gestión de los procesos universitarios**
EN LAS DISCIPLINAS DEL DEPARTAMENTO DE
IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO

TAMARA **GUTIÉRREZ BAFFIL**
ERNESTO **LÓPEZ CALICHS**
MARTHA **ARROYO CARMONA**
Universidad de Pinar del Río, Cuba.

180 **Una nueva temporada de**
seguimiento de graduados
COMO APOORTE A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

JOSÉ **PASSARINI DELPRATTO**
CLAUDIA **BORLIDO CASTRO**
Universidad de la República, Uruguay.
ENRIQUE **IÑIGO BAJOS**
Universidad de la Habana, Cuba.

190 **La labor educativa en la**
educación superior cubana:
TENDENCIAS EN SU EVOLUCIÓN E IMPACTO
EN EL TRABAJO EDUCATIVO EN LAS RESIDENCIAS
ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS

YURIEN **LAZO FERNÁNDEZ**
ALFREDO **GARCÍA RODRÍGUEZ**
Universidad de Pinar del Río, Cuba.
MÁRYURI **GARCÍA GONZÁLEZ**
Universidad de La Habana, Cuba.

202 **El proceso de formación**
posgraduada de directivos.
EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE
SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

ALEJANDRO **CARBONELL DUMÉNIGO**
RENIER **ESQUIVEL GARCÍA**
Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba.

214 **La innovación en las universidades**
PÚBLICAS ARGENTINAS

NORBERTO **FERNÁNDEZ LAMARRA**
MARTÍN **AIELLO**
Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

228 **Impactos en la gestión docente,**
TÉCNICA Y CIENTÍFICA DE LOS PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ATENCIÓN
DE LAS PERSONAS AL ENVEJECER DESDE
LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE

ANDRÉS **SERANTES PARDO**
Universidad Ciego de Ávila, Cuba.
ROSA AURORA **RODRÍGUEZ CAAMAÑO**
Universidad de Sotavento AC, México.

241 **TERCERA PARTE**
Gestión de la Formación Docente

242 **El profesor universitario y**
la pedagogía contemporánea:
TEORÍA Y REALIDAD

ELDIS **ROMÁN CAO**
YARIEL **MARTÍNEZ TUERO**
ASNEYDI **MADRIGAL CASTRO**
Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba.

256 **Hilvanando conceptos y preceptos**
sobre la formación docente.
IDEAS PARA COMPARTIR

BLANCA A. **FRANZANTE**
CARLA **MALUGANI**
STELLA **MARCLAY**
Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina.

270 **A nova gestão pública na**
universidade brasileira
E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

SOLANGE MARTINS **OLIVEIRA MAGALHÃES**
RUTH CATARINA **CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA**
Universidade Federal de Goiás/Brasil.

286 **¿Es posible la formación en investigación**
en las universidades privadas argentinas?
UNA PRIMERA PROPUESTA DE TIPO OPERATIVO

VALENTINO **GAFFURI BEDETTA**
OSCAR **NAVÓS**
Universidad Abierta Interamericana, Argentina.
TOMÁS **RODOREDA**
Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

299 **Sobre los**
Autores

Presentación

La Universidad Nacional de Ingeniería se complace en auspiciar la publicación del libro Gestión Institucional y Académica en las Instituciones de Educación Superior de América Latina, obra que aborda tres áreas del arduo quehacer de las IES, la primera, plantea temas relativos a la gestión institucional (dimensión macro). En la segunda, se presentan contribuciones vinculadas con la gestión de los procesos académicos. La tercera, se centra en temas relacionados con la gestión de la formación docente en las IES. Siendo una compilación de veintiún artículos escritos por miembros las distintas universidades de más de diez países de América Latina, que pertenecen a la Red De Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED DEES).

La Universidad Nacional de Ingeniería, a través de la publicación de este libro, se proyecta a continuar contribuyendo a la mejora de la gestión efectiva en las Instituciones de Educación Superior, ya que cada artículo, muestra una realidad que puede ser comparada o compartida con otras IES, de tal forma, que sea un elemento útil e importante en la mejora de la gestión institucional, que impulse los cambios hacia los retos de una realidad que evoluciona rápidamente en el funcionamiento de cada una de ellas, contribuyendo hacia la eficiencia y eficacia de las demás funciones universitarias.

Este libro presenta el trabajo intelectual y el esfuerzo significativo de un colectivo de actores que con sus es-

tudios contribuyen al desarrollo de las IES, en la mejora de la gestión institucional, la producción científica y la función docente. De igual manera, creemos que las experiencias y temáticas que aquí se tratan, deben ser consideradas en conferencias, seminarios, foros de discusión, entre otros, para generar la sinergia y fomentar el diálogo permanente hacia la mejora continua de la gestión institucional, en estos momentos en que las IES, ya han pasado por procesos de autoevaluación, para fines de mejora o acreditación.

La Universidad Nacional de Ingeniería, como miembro de la RED DEES, se siente satisfecha por haber colaborado con la publicación del presente libro, al brindar el apoyo y reconocimiento al talento del colectivo de los actores, que con sus artículos muestran la importancia de la mejora de la gestión institucional en la pertinencia social de las IES.

MBA. ING. NÉSTOR A. **Gallo Zeledón**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE INGENIERÍA
NICARAGUA

Prólogo

Muchas veces planteamos que la educación superior es clave para alcanzar los objetivos ligados al desarrollo sostenible, porque explora y elabora continuamente estrategias novedosas y decisivas que dinamizan sociedades para que sean más avanzadas en lo económico, social y ambiental, más cultas y más cohesionadas.

Y precisamente, en este contexto existen temas de enorme sensibilidad e importancia, siendo uno de ellos, la gestión universitaria, cuya actualidad y trascendencia le dan continuidad al amplio debate e intercambio de ideas para analizar su papel en las necesarias reformas permanentes de las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina para cumplir mejor su misión y responsabilidad ante los imperativos de las nuevas exigencias de este siglo.

El énfasis en el mejoramiento de la calidad de la gestión universitaria está dado por la sinergia del sistema de procesos universitarios, cuya integración interna y vinculación con la sociedad se hace imprescindible con vistas a lograr los resultados e impactos que se esperan, mediante modelos de gestión que garanticen su eficiencia y eficacia con la participación de todos los actores involucrados. Existe consenso regional en que el modelo de gestión que se adopte por una IES influye, de manera significativa, en el cumplimiento de sus objetivos estratégicos.

La Red de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES) fue creada en el 2009 bajo la coordinación del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba. Está integrada actualmente por más de cincuenta IES de once países y se ha propuesto contribuir al mejoramiento de la gestión universitaria a través del desarrollo de un conjunto de líneas de trabajo, materializadas

en investigaciones, estudios y programas de formación, cuyos resultados son socializados por diversas vías, siendo una de ellas: la elaboración de libros conjuntos, que ya constituye una experiencia del trabajo cooperado que se desarrolla en la Red.

En esta ocasión, el foco de atención central de esta nueva obra es precisamente, la gestión universitaria. La convocatoria librada fue acogida con alto compromiso por directivos, docentes e investigadores de diecisiete instituciones miembros de la Red, que enviaron sus contribuciones y que nos invitan a una profunda reflexión. En ellas, se concentran saberes y voluntades de los autores, que han puesto todo su empeño para socializar sus conocimientos y experiencias.

Este libro está estructurado en tres partes. En la primera, se plantean temas relativos a la gestión institucional (dimensión macro). En la segunda, se presentan contribuciones vinculadas con la gestión de los procesos académicos. En la tercera, se abordan temas relacionados con la gestión de la formación docente en las IES. En ellas, los lectores podrán encontrar puntos de vista interesantes sobre la contribución de las IES al desarrollo local; la gestión estratégica y la prospectiva en el contexto universitario; la gestión del proceso de internacionalización de la educación superior; la gestión de la docencia universitaria de pregrado y de la formación de directivos y docentes, entre otros aspectos.

A nombre de la Coordinación General, agradecemos a la Universidad Nacional de Ingeniería de Nicaragua, miembro de la red desde el 2014, por su valiosa contribución en la publicación de este libro. Valga también la ocasión para felicitar a los autores por su ética y profesionalismo en el tratamiento del contenido de sus aportes. Agradecemos al grupo de representantes principales de las IES miembros que han promovido y/o participado en su elaboración, y sobre todo, por continuar siendo fieles a este sueño colectivo, que cada día se está haciendo realidad y que fortalece nuestro compromiso con la educación superior en Latinoamérica, y al mismo tiempo, se convierte en un estímulo para seguir adelante. Y esa trayectoria, es fiel reflejo del objetivo de esta obra.

DR. C. JOSÉ LUIS **Almuiñas Rivero**
COORDINADOR GENERAL

DRA. C. JUDITH **Galarza López**
SECRETARIA ACADÉMICA

RED DE DIRECCIÓN ESTRATÉGICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

En las últimas décadas asistimos a cambios y tendencias globales, que impactan en las dinámicas de las Instituciones de Educación Superior (IES) de los países de la región. La internacionalización y el desarrollo vertiginoso de las nuevas tecnologías, junto con la democratización del conocimiento y el acceso de nuevos grupos sociales a los trayectos educativos superiores -entre otros factores- enfrentan a las IES a una urgente necesidad de redefinirse y reafirmarse en sus objetivos, aunque de forma abierta y flexible. Estas se ven atravesadas por lógicas de diversos ámbitos (político, económico, social) que afectan sus funcionamientos, muchas veces con una fuerte participación del mercado en la coordinación de los sistemas. Por ello, cobra una importancia vital la clara definición de sus lineamientos con una adecuada planificación estratégica, que incluya, pensar sus problemas de acuerdo a las necesidades locales y nacionales, aunque también en línea -y orientadas- a una verdadera articulación regional. El desafío, entonces, es definir directrices conjuntas entre las IES, construyendo redes regionales de trabajo articulado, pero al mismo tiempo trazando los planes de mejora institucionales de acuerdo con las demandas particulares. Esto implica desarrollar una gestión estratégica, prospectiva y evaluación, redefiniciones y evaluaciones, sobre la base de los conocimientos disponibles, los indicadores establecidos y los sistemas de información y controles adecuados.

Como contribución a ello, en este libro -editado en el marco de la Red DEES- se presenta una interesante compilación de trabajos que emergieron de una preocupación compartida por académicos y gestores de las IES, acerca de pensar los problemas reales de su gestión para el mejoramiento de los procesos y el éxito de sus objetivos. El libro integra varios artículos que relatan casos concretos de trabajos en instituciones de distintos países de América Latina y sobre diversos temas de interés: gestión,

pregrado, posgrado, docentes, investigación, entre otros. Los mismos surgen de trabajos teóricos y empíricos, y constituyen como insumos valiosos para pensar los problemas actuales de las IES en esos ámbitos, al mismo tiempo que otorgan herramientas concretas para la mejora.

En primer lugar, en el capítulo uno, se incluye el trabajo de Jorge Rafael Núñez Jover y Tamara Proenza Díaz, de la Universidad de La Habana, Cuba, quienes realizan una aproximación al tema del vínculo universidad-desarrollo local presentando los marcos conceptuales para la discusión. Aquí se destaca un tema central como desafío actual de las IES: la universidad debe asumir el reto cognitivo y social de la inclusión, la cohesión y el desarrollo sostenible con énfasis en grupos vulnerables, a través de la producción, distribución y uso de los conocimientos y las tecnologías en los contextos en que ellas mismas actúan. El trabajo muestra la experiencia de las IES cubanas cohesionadas en la Red de “Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo” (GUCID). Este conjunto de instituciones y programas contribuyen a la construcción del complejo educación superior-conocimiento-ciencia-tecnología-innovación-sociedad, para contribuir al desarrollo social sostenible y basado en el conocimiento. Con suma relevancia, de la mano de organizaciones como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), se plantea el tema del papel de la universidad en el desarrollo territorial. La desigualdad social, la pobreza y la exclusión, afectan, sobre todo, a las poblaciones de los países del Sur. Por ello, debemos cuestionar el rol social de las IES y su intervención en materia de producción de nuevos saberes. El artículo destaca la idea de la importancia del contexto, la cual apunta a una epistemología diferente: subraya que la producción, distribución y uso de los conocimientos y las tecnologías tienen lugar -siempre- en entornos particulares, y son dichos ámbitos, los que deben modelar sus prioridades y desarrollo; destacando, la importancia del trabajo cohesionado y en red entre organismos e instituciones.

Continuando en los aspectos de la gestión de las IES, se presenta un artículo que describe la importancia de la fase de implementación de la Estrategia, mencionando algunas de las principales restricciones que se ponen en juego al momento de ponerla en marcha la misma en una institución. Entre las principales insuficiencias de la implementación, sus autores, Eberto Pablo Gutiérrez Morales y Román Estuardo Soria Velasco, ambos de la Universidad Estatal Amazónica, Ecuador, junto con Armando Manuel Boullosa Torrecilla de la Universidad de Sancti Spiritus “José Martí Pérez”, Cuba, mencionan que generalmente existe una fuerte separación entre la planificación y la ejecución de la Estrategia, con un marcado pragmatismo y empirismo, principalmente, por la falta de preparación de los directivos a cargo de los procesos; además, no se logran identificar adecuadamente las variables que influyen en la efectividad de la implantación y; finalmente, los modelos actuales no conciben ni ejecutan debidamente los pro-

cedimientos, siendo de carácter secuencial y separando artificialmente la formulación, la implantación y el control de la misma. Teniendo en cuenta estos aspectos y a fin de mostrar una experiencia exitosa, los autores presentan la propuesta de gestión integradora implementada en la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. De acuerdo a sus observaciones, para potenciar el desempeño de las IES se torna fundamental la integración de los alineamientos horizontales, verticales y transversales, hacia dentro y hacia el entorno. Esto requiere de un análisis sistemático interno y externo que enfatice en las condiciones ambientales, las potencialidades institucionales y las oportunidades que brinda el contexto en un proceso continuo; al mismo tiempo que requiere liderazgo y evaluaciones, siempre partiendo de visiones de futuro construidas sobre la base de informaciones cuantitativas y cualitativas.

Como vemos, en la actualidad los cambios sociales y tecnológicos se han acelerado, razón por la cual los sistemas educativos deben conformarse de manera más abierta, y con cierta flexibilidad que para adaptarse a las nuevas exigencias y condiciones. Por ello, un aspecto muy relevante para estudiar son las experiencias de cambio institucional y cómo se originan las mismas. El capítulo tres incorpora un trabajo de Sergio Gómez Castanedo y Raysa Ricardo Guibert, que analiza este problema. Se plantea que, al igual que en otras organizaciones, el cambio, casi siempre, lo impone el entorno, aunque existen iniciativas a lo interno como resultado de la actuación de algunos de sus agentes. En este marco, se valoran las definiciones del cambio organizacional y las principales características del contexto en el cual se efectúa en las IES latinoamericanas. Un desafío es pensar el cambio educativo de forma permanente para estar acordes con el desarrollo vertiginoso del conocimiento y la innovación en las sociedades actuales y en pos del progreso educativo.

El cuarto capítulo presenta un interesante trabajo de Dianni Rodríguez Varela, Lourdes A. de León Lafuente, y Judith Galarza López, quienes describen el proceso de planificación estratégica puesto en marcha en la Universidad de Cienfuegos, Cuba. El caso se presenta como una experiencia atractiva, ya que describe los tres componentes fundamentales de la dirección estratégica: la planificación estratégica, referida la etapa de la formulación de la Estrategia; la administración estratégica, relacionada a la etapa de su organización, ejecución y mando (implantación); y, finalmente, el control estratégico, vinculado a la evaluación de las acciones llevadas a cabo y sus resultados. Como aporte fundamental, señalan un punto importante a tener en cuenta en la planificación estratégica: las IES que han logrado implementar la planificación estratégica, si bien registraron resultados alentadores, como limitación han priorizado la etapa del diseño, en detrimento de su implementación y control. Cabe un reconocimiento especial a las acciones de la Universidad de Cienfuegos, que desde hace algunos años viene profundizando el estudio de la planificación estratégica

y trazando un conjunto de modificaciones en el desarrollo de ese proceso, con evaluaciones sobre sus avances y de las dificultades en su implementación, lo cual les permite conocer mejor el escenario futuro en pos de la disminución de los riesgos que puedan presentarse.

Cabe destacar que para los aspectos de la gestión y en particular, de la planificación estratégica expuestos hasta aquí, se torna sumamente necesario incorporar al funcionamiento de las IES un adecuado sistema de información que permita tener acceso a los datos secundarios. Por ello, parece sumamente adecuado incorporar en este capítulo, el trabajo de Luis Alberto Acosta Estrada y Paul Francisco Baldeón Egas, de la Universidad de Otavalo (UO), Ecuador, junto con Francisco Ángel Becerra Lois, de la Universidad de Cienfuegos, Cuba, quienes presentan un sistema de información estratégica para la gestión universitaria puesto en marcha en la UO, como una herramienta de apoyo a la planificación, evaluación y toma de decisiones de la organización. Subrayan el desafío de la incorporación de las tecnologías de la información a los procesos institucionales y su articulación en forma de sistemas que tome en cuenta también al conjunto de personas, datos y procesos que interactúan para recoger, procesar, almacenar y proveer la información necesaria para el correcto funcionamiento y control de las IES.

Por otra parte, al hablar de contextos y planificación, es preciso considerar el impacto de los riesgos en los proyectos de cambio institucional o en la aplicación de políticas. En el capítulo seis se presenta un trabajo que resalta la significación de la gestión de riesgos para apoyar el proceso de planificación estratégica en las IES. Los autores, José Luis Almuiñas Rivero y Judith Galarza López, de la Universidad de La Habana, Cuba, comparten la idea de que muchas definiciones consideran al riesgo en su elemento de peligro o de impacto negativo. Sin embargo, también puede tener un efecto positivo para el cumplimiento en los objetivos institucionales y permitir obtener beneficios. Como hemos señalado, es fundamental definir y gestionar con mayor frecuencia los riesgos que se pueden presentar en cualquiera de los procesos llevados a cabo en las IES, aunque asumiendo que no todos son evitables.

Más adelante, Alexander González-Seijo, Roberto Muñoz González e Idania Caballero Torres, de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Cuba, presentan el séptimo trabajo que analiza el binomio planificación-mercado en su relación con los proyectos de Ciencia, Tecnología e Innovación que son gestados en las IES cubanas, a partir de los principios de la mercadotecnia como herramienta para identificar y canalizar racional, inclusiva y sosteniblemente las necesidades de los públicos objetivos. En el mismo, se describen los procesos de mercadotecnia estratégica y operativa, que contienen las diferentes actividades que se consideran en la gestión de un proyecto universitarios. Se resalta una idea fundamen-

tal: los proyectos deben cerrar el ciclo investigación-desarrollo-producción-socialización e insertarse, exitosamente, en los contextos nacional y foráneo generando posicionamiento y logrando verdadero impacto. Para ello, se requieren estudios del macroentorno en una fase previa de planificación, que contenga un análisis de la pertinencia, la factibilidad y la viabilidad de las iniciativas universitarias y sus encadenamientos territoriales. Además, se destaca la importancia de una articulación con estrategias de promoción que faciliten los procesos de negociación y cooperación con grupos de financiamiento, otras instituciones interesadas, gobernantes y decisores.

En octavo lugar, José Luis Almuiñas Rivero y Judith Galarza López, de la Universidad de La Habana, junto con Giselle Marrero Padrón de la Escuela Latinoamericana de Medicina, escriben un artículo que aborda la vinculación entre la prospectiva y la evaluación, como instrumentos positivos de gestión para las IES. La prospectiva se presenta como una herramienta de gran utilidad, ya que puede ser utilizada para planificar estratégicamente los objetivos que se desean alcanzar; o bien, para apuntalar la evaluación institucional u otros procesos universitarios. Los autores señalan que se recogen valiosas experiencias de aplicación del enfoque prospectivo para elaborar la Estrategia institucional. No obstante, aún son incipientes los resultados de su aplicación con fines evaluativos. Es preciso fortalecer la idea que la prospectiva es una herramienta de gran utilidad para apoyar la evaluación institucional, y la de otros procesos o actividades universitarias, tomando en cuenta el pensamiento sobre el futuro, y una visión proactiva y anticipatoria. En este sentido, la evaluación se piensa como un proceso dinámico y sistemático, enfocado hacia la mejora continua. El trabajo destaca un elemento clave de la concepción actual de la evaluación: no “evaluar por evaluar”, sino para tomar decisiones que estén orientadas al mejoramiento de la calidad. Finalmente, fomenta la cultura de gestión de la calidad, que no solo incluye la evaluación de la calidad, sino también acciones de planificación y organización, para proceder a su implementación y –posteriormente- evaluar los resultados logrados.

En el noveno capítulo y para terminar el apartado de los trabajos vinculados a los problemas de la gestión a nivel global en las IES presentados en esta interesante obra, aparece un tema central dentro de la agenda que merece atención: la internacionalización de la educación superior. Destacamos que este es un proceso institucional sumamente importante y necesario en la actualidad, que tiene por objetivo integrar la dimensión internacional e intercultural en la misión y en las funciones sustantivas de las IES, lo que implica que lleguen a ser inherentes a su propia identidad y cultura. En este sentido, Ángel Martín Aguilar Riveroll; Galo Emanuel López Gamboa y Geovany Rodríguez Solís de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, abordan la problemática de la movilidad interinstitucional. Los autores analizan su importancia para las IES y las oportunidades, ventajas,

desventajas, así como los principales obstáculos en su concreción. Para desarrollar la internacionalización, se proponen varios desafíos. Entre ellos: desarrollar competencias en lenguas extranjeras; fomentar el entendimiento de otras culturas; incrementar la comprensión de sistemas globales; rediseñar los planes de estudio; ampliar y aumentar la movilidad estudiantil; fomentar el desarrollo docente e instituir esquemas de compensación para profesores; así como adaptar la estructura organizacional a las necesidades de la educación internacional; construir y participar en consorcios de cooperación académica; cooperar con IES en otros países y por último, coordinar esfuerzos con escuelas y otras instancias locales. En el afán de acercarse a estos desafíos, se requiere la colaboración y cooperación interinstitucional, estableciendo estrategias para el intercambio, intensificando la colaboración y cooperación con organismos gubernamentales y no gubernamentales de apoyo y fomento a la educación superior. Asimismo, analizar los programas de becas y hacer negociaciones con los gobiernos federales, estatales y municipales para lograr mecanismos de apoyo a estas actividades.

Iniciando la segunda parte del libro, se presenta el capítulo diez que trata sobre la desvinculación de los estudiantes universitarios y las políticas de apoyo en la Facultad de Veterinaria de la Universidad de la República de Uruguay (UdelaR). Los autores, Solana González Pensado, Vanessa Lujambio, Sofía Ramos y José Passarini, de la Universidad de la República, Uruguay, mencionan un serio problema que es compartido en la región: se ha incrementado significativamente el número de estudiantes que se rezaga o desvincula de las instituciones y no logran titularse. El trabajo muestra una acción de mejora concreta que surge a partir de los dos últimos procesos de evaluación institucional (2005 y 2010) en esa institución y sus consecuentes Planes de Desarrollo Estratégicos, por los cuales se establecieron políticas de apoyo a los estudiantes. La puesta en práctica de instrumentos diversos, que incluyen la creación de la Secretaría Estudiantil y el Servicio de Orientación Psicopedagógica; la instrumentación de cursos de apoyo y la articulación con el programa central que implementa la propia UdelaR (PROGRESA), han permitido construir un entramado de apoyo, contención y acompañamiento para los estudiantes. Este trabajo evidencia que es posible en instituciones públicas con ingreso libre y con un número elevado de estudiantes, instrumentar medidas que puedan detectar estudiantes con dificultades y formular estrategias que permitan acompañarlos. Sin embargo, es muy claro que para este tipo de instituciones es necesario implementar una diversificada gama de herramientas complementarias, algunas destinadas a toda la población, otras a pequeños grupos e incluso medidas individuales.

El capítulo siguiente, escrito por Máryuri García González, Alfredo García Rodríguez y Renier Helvio Fernández García, analiza la importancia de la enseñanza por competencias y presenta un estudio de evaluación sobre

la inclusión de las mismas para la formación de ingenieros forestales en Cuba y sus ventajas en la inserción laboral. Es necesario incorporar la lectura de estos casos empíricos que nos permitan avanzar en el conocimiento de las prácticas, innovaciones y experiencias de otras IES que puedan enriquecer los procesos internos de cada una de las instituciones. Cada vez se destaca con mayor fuerza la importancia de la formación por competencias para el desenvolvimiento profesional. La enseñanza por competencias implica el desarrollo de capacidades complejas en los alumnos (habilidades, saberes, valores) que les permitan pensar y actuar exitosamente en diversas situaciones de trabajo. Como sabemos, la formación de competencias se apoya en la acción y es un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida, mediante el desarrollo de capacidades adaptativas, flexibles y dinámicas. En este sentido, el estudio se presenta como herramienta muy útil y necesaria para repensar las fortalezas y debilidades de las propuestas académicas.

Más adelante, en el capítulo doce, se presenta un estudio de caso a partir de la identificación de una situación problemática en el Departamento de las Disciplinas de Idiomas (DDI) de la Universidad de Pinar del Río, Cuba. Los autores, Tamara Gutiérrez Baffil, Ernesto López Calichs y Martha Arroyo Carmona, de dicha institución, fundamentan un modelo de gestión de los procesos universitarios en ese Departamento, que permite establecer una estrategia para su aplicación y a su vez, potencia la pertinencia de sus procesos formativos.

Analizando los aspectos formativos de los estudiantes, el capítulo trece, escrito por José Passarini Delpratto y Claudia Borlido Castro, de la Universidad de La República, Uruguay, junto con Enrique Iñigo Bajos, de la Universidad de la Habana, resalta la urgente necesidad que existe de establecer un adecuado análisis de la correspondencia entre la formación (que otorga la universidad) y el mundo del trabajo al que luego deberá insertarse un graduado. En toda la región latinoamericana, los procesos de Evaluación y Acreditación de la Calidad de la ES promueven el seguimiento de graduados, con la creación -incluso- de Observatorios, sumando algunos indicadores específicos de la inserción y proyección de los egresados. Por consiguiente, los autores destacan que constituyen una oportunidad para las Instituciones de Educación Superior posicionarse en el centro de esta discusión, promoviendo el seguimiento de los graduados, los estudios de “éxito laboral” y aprovechando los mecanismos de evaluación institucional y acreditación, para promover una mejora en la formación de los jóvenes profesionales y su inserción y desempeño en el mundo del trabajo. Este seguimiento contribuye a que ambos procesos perfeccionen su calidad de manera continua.

Por su parte, en el capítulo catorce, Yurien Lazo Fernández, Máryuri García González y Alfredo García Rodríguez, de la Universidad de Pinar del Río,

Cuba, presentan la experiencia de la labor educativa en las residencias estudiantiles universitarias cubanas, creadas con el fin de ofrecer iguales oportunidades a todos los que aspiran a cursar estudios de nivel superior. El origen de estas residencias se remonta al año 1960 y es, hasta finales de los años 80, que se orientaron solo a garantizar el alojamiento de los estudiantes becados. Luego comenzó una etapa de transformación cualitativa hasta el año 2005, cuando finalmente se aprobó la Estrategia de Transformación para la Residencia Estudiantil Universitaria con el fin de convertir a las mismas en un espacio esencialmente educativo, desde el fortalecimiento de las estructuras de trabajo educativo en el seno de estas. El artículo señala que es necesario e importante potenciar la formación integral de los estudiantes becados desde la labor educativa en las residencias estudiantiles, preparándolos para la vida y propiciando una formación que contribuya a su desempeño más exitoso una vez graduados.

En el capítulo siguiente, escrito por Alejandro Carbonell Duménigo y Renier Esquivel García, se retoma la experiencia de formación posgraduada de directivos en la Universidad de Sancti Spiritus. En el caso de Cuba, la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de directivos es parte integrante del Sistema de Trabajo con los Cuadros y sus Reservas; la misma tiene como finalidad el aprendizaje, mediante la formación de estos, bajo el principio de una adecuada educación político-ideológica, en administración-dirección y técnico-profesional; la actualización continua de los conocimientos y habilidades durante su vida profesional, lo que contribuye, de forma sistemática, a la elevación de la eficiencia y la calidad en el cumplimiento de sus funciones y al desarrollo de una cultura general. Cabe destacar que, en Cuba, a lo largo del país, las IES asumieron, como tarea estatal, la preparación y superación de los directivos en el contenido de Administración – Dirección, lo cual constituye una práctica provechosa para la gestión de las instituciones públicas.

Como venimos observando, en el marco de la era del conocimiento a través de los distintos aportes presentados, la universidad se enfrenta a la necesidad de resolver diversos desafíos que plantea la sociedad. En el siguiente capítulo, de mi autoría, junto con el colega Martín Aiello, proponemos un recorrido histórico del legado de la Reforma Universitaria del año 1918 de la Argentina y de la situación histórica de las IES nacionales del país, y planteamos la necesidad de que, en el marco de su autonomía y sus capacidades de acción, puedan desarrollar innovaciones para atender a dichos desafíos. Presentamos un modelo inicial para el análisis de la innovación universitaria, la identificación de posibles casos exitosos entre las distintas funciones y los retos que debe afrontar la universidad argentina en el siglo XXI. Finalmente, planteamos recomendaciones para poder afrontar las demandas de la sociedad y de la producción del conocimiento combinando excelencia académica con pertinencia social.

A continuación, en otro orden de temas, Andrés Serantes Pardo de la Universidad Ciego de Ávila, Cuba y Rosa Aurora Rodríguez Caamaño, de la Universidad de Sotavento, México, estudian los impactos en la gestión docente, técnica y científica de los profesionales de la educación física para la atención de las personas al envejecer desde la actividad física saludable. La Universidad de Sotavento asumió, desde hace algún tiempo, la responsabilidad para la atención especializada de la vejez al incorporar un programa para el diagnóstico integrador de la condición física y la salud de adultos mayores. El artículo presenta la experiencia de formación de los profesores de educación física, sus prácticas y plan de estudios que ha posibilitado crear una nueva concepción en el tratamiento a seguir con los adultos mayores que deciden incorporarse a un programa de actividades físicas sistemáticas, pues parte para su elaboración de las posibilidades y capacidades individualizadas de cada sujeto.

En relación a otros desafíos, y comenzando la tercera parte, un tema muy importante para debatir en referencia a las IES, es el ejercicio de la profesión académica. Por ello, es sumamente relevante que el libro incorpore trabajos que analicen las condiciones de trabajo académico, los aspectos didácticos y sus características generales. En esa línea, el capítulo dieciocho analiza al profesor universitario y la pedagogía contemporánea. Los autores, Eldis Román Cao, Yariel Martínez Tuero y Asneydi Madrigal Castro, desde sus investigaciones del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, han observado que los profesores universitarios se incorporan a las aulas muchas veces con poca o ninguna formación específica para conducir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones, poseen un amplio caudal de conocimientos teóricos sobre la especialidad en la que se ha formado, pero menor preparación en competencias pedagógicas necesarias para educar. La experiencia cubana demuestra que resulta importante preparar al profesor universitario para que domine el saber pedagógico y didáctico y enriquezca así su capacidad de enseñar y promover el desarrollo de su ciencia específica. En particular, Cuba ha revelado una alta preocupación por incrementar de forma sostenida superación continua del profesorado, a través de la conjugación de la educación de postgrado, la investigación pedagógica y la preparación metodológica. Los resultados permiten a los profesores universitarios la obtención de categorías docentes básicas y superiores, así como de títulos académicos y científicos.

Entre las estrategias implementadas por las IES para incrementar la preparación pedagógica del profesorado universitario, se destacan, por ejemplo, la creación de Centros de Estudio, Facultades o Departamentos en los que se investiga y se ofertan, entre otros, cursos de Pedagogía. Sin embargo, los autores observan que muchos de los resultados alcanzados encuentran barreras para su implementación, por una resistencia de una

parte de los profesores para recibir la actualización necesaria en materia pedagógica. Se resalta que la formación del profesor universitario debe modelarse con mayor intencionalidad reforzando la necesidad de contar con un sistema de formación continua de los docentes especialistas para que estos reconozcan y trabajen en el desarrollo de las competencias pedagógicas específicas y generales.

En diálogo con este trabajo, el capítulo diecinueve, presenta un trabajo sobre la formación docente de los profesores en Educación Superior de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina. Los autores, Blanca A. Franzante; Carla Malugani y Stella Marclay desarrollan dos temas que surgen de un trabajo de campo: por un lado, los cambios en las formas de “dar clases” de los docentes y, por otro, uno que apunta más allá de estos cambios y que se refiere a la reflexión que permite la formación recibida. Como aporte, y en línea con el trabajo anterior, se señala que la docencia implica un saber teórico y, también, un saber práctico, los cuales -necesariamente- han de estar ligados a la producción de conocimiento sobre esa práctica docente. Se invita a ser “docentes reflexivos” cuestionando el trabajo propio, estimulando la autonomía de los alumnos para aprender, modificando las prácticas.

El capítulo veinte presenta un trabajo de Solange Martins Oliveira Magalhães y Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza, de la Universidade Federal de Goiás, Brasil, el cual interpela la epistemología e historicidad del proceso de cambio de las políticas educativas en América Latina, a partir de la década del 90, con foco en la formación docente y en la calidad de la educación, cuestionando las diversas escuelas epistemológicas que están presentes en la producción académica y los posicionamientos que sustentan teóricamente la calidad de la formación docente y de la educación.

El último capítulo abre una pregunta interesante para el caso argentino, pero que puede replicarse para toda la región, ¿Es posible la formación en investigación en las universidades privadas? La actual situación de evaluación de las universidades argentinas por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) generó en los autores de este trabajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo se investiga en las IES privadas de la República Argentina? Y, más específicamente, ¿Se investiga en áreas de las Ciencias Económicas? La formación de docentes - investigadores es uno de los principales problemas de las Facultades de Ciencias Empresariales de dichas instituciones. Los autores, Valentino Gaffuri Bedetta, Oscar Navós y Tomás Rodoreda, de la Universidad Abierta Interamericana de Argentina, reconocen que esto se debe, principalmente, a que durante la formación de los docentes no se cuenta con asignaturas que los instruyan sobre la investigación científica, y en muchos casos, dichas carreras no requieren de trabajos finales de tesis, tesinas u otros

similares para su formación. Para remediar esta tendencia, presentan una propuesta de cambio interesante, que podría ser replicada en otras IES.

En suma, el libro en su conjunto constituye un interesante e importante entramado de experiencias, que contribuyen a pensar algunos de los problemas actuales de las IES y su gestión, al mismo tiempo que replantearse su rol social para el desarrollo productivo y científico de los países de América Latina. Las IES pueden -y deben- contribuir a lograr una sociedad más justa y equitativa, de la mano de la planificación de políticas locales, territoriales e institucionales, la gestión estratégica, la innovación, la mejora constante de sus prácticas en la docencia y la investigación, el seguimiento de los graduados, la formación y capacitación de los docentes y directivos, entre otros múltiples temas.

Como hemos observado a lo largo de los capítulos de este libro, desde una perspectiva comparada, la complejidad de la gestión de las IES demanda adecuada visión del futuro, diseños de Estrategias, autoevaluaciones, disminución de los riesgos, revisiones continuas, indicadores y adecuados sistemas de información y control. Todo ello, puede contribuir a reforzar el rol de las IES para el desarrollo social y productivo de los países. Estoy seguro que la lectura de las páginas siguientes será de mucho interés académico para quienes nos preocupamos por la mejora de la educación superior y la producción de conocimiento en esta temática, tanto en América Latina como en otras regiones.

NORBERTO **Fernández Lamarra**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO
ARGENTINA

PRIMERA
PARTE

**Gestión
Institucional**

Universidad y desarrollo local:

SOBRE LOS MOTIVOS DE ESA AGENDA Y LOS MARCOS CONCEPTUALES PARA ASUMIRLA

JORGE RAFAEL NÚÑEZ JOVER
Doctor en Ciencias Filosóficas, Profesor Titular,
Universidad de La Habana, Cuba.

✉ jorgenjover@rect.uh.cu

TAMARA PROENZA DÍAZ
Máster en Ciencias de la Educación Superior,
Profesora Asistente, Universidad de La Habana,
Cuba.

✉ tamara@rect.uh.cu

Resumen

En este artículo se realiza una aproximación a los motivos que llevan a asumir el tema del vínculo universidad-desarrollo local y se esbozan los marcos conceptuales desde los cuales se sugiere discutir el asunto. Se asume una mirada crítica sobre el modelo social dominante, donde crecimiento económico y bienestar social no han podido ser reconciliados, dando lugar a nuevos planteos teóricos esbozados y nuevos énfasis de políticas. A nuestro juicio, la universidad debe asumir el desafío cognitivo y social de la inclusión, la cohesión y el desarrollo sostenible con énfasis en grupos vulnerables, a través de la producción, distribución y uso de los conocimientos y tecnologías en los contextos en que ellas actúan. Se muestra la experiencia de las Instituciones de Educación Superior cubanas cohesionadas en la Red de Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo. Este conjunto de instituciones y programas contribuyen a la construcción del complejo educación superior-conocimiento-ciencia-tecnología-innovación-sociedad, que pretende contribuir al desarrollo social sostenible basado en el conocimiento.

Palabras clave

Universidad, desarrollo local, inclusión social, sistemas locales de innovación.

Abstract

In this paper an approach to the reasons that lead to taking on the issue of the local university-development link is carried out and the conceptual framework from which the matter is suggested to be discussed is outlined. We take on a critical view about the dominant social pattern in which economic growth and social welfare have not been possibly reconciled, leading to outlining new theoretical approaches and new emphasis on policies. In our opinion the university should take on the cognitive and social challenge of inclusion, cohesion and sustainable development putting emphasis on vulnerable groups through the output, delivery and usage of knowledge and technologies in the contexts where they occur. The cohesion of the experience of the Institutions of Higher Education Cuban in the University knowledge Management Network and the Innovation for Development are shown. This group of organizations and programs contribute to creating the complex higher education-knowledge-science-technology-innovation-society that aims for sustainable social development based on knowledge.

Key words

University, local development, social inclusion, local innovation systems.

Introducción

Diversos conceptos han sido elaborados para destacar el compromiso social de la universidad. Extensión universitaria, concepto que nos remonta a la Reforma de Córdoba, pertinencia social (Núñez, 2010), responsabilidad social universitaria (Vessuri ed., 2008), tercera misión de la universidad (Núñez, 2010), vinculación universidad-sociedad (Davyt, A. y Cabrera C., 2014), son, entre otras, expresiones que de diversos modos subrayan dicho compromiso.

Más recientemente, de la mano de organizaciones como la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), se está planteando el tema del papel de la universidad en el desarrollo local, territorial¹. De alguna manera, este debate es relativamente continuo respecto a las discusiones mencionadas antes, aunque ahora se trata de enfocar el mismo en los contextos más próximos.

Las Instituciones de Educación Superior (IES) constituyen entidades de conocimiento clave, ya que tienen una alta responsabilidad en la producción, distribución y uso del conocimiento que nuestras sociedades necesitan, pero ¿qué ocurre realmente con esa capacidad cognitiva?

Al discutir la posibilidad de que puedan ayudar a generar ciencia, tecnología e innovación (CTI) para la solución de problemas sociales, económicos, ambientales, Dagnino, Brandão y Novaes (2004) se han mostrado críticos respecto al modelo de investigación universitaria y los valores dominantes en las

¹ III Taller Regional "Las Universidades del Caribe y el desarrollo social, económico y ambiental en ámbitos locales" efectuado en La Habana, Cuba, los días 1 y 2 de julio de 2014 organizado por la Universidad de La Habana y la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) con el objetivo de promover la vinculación de la Universidad a los procesos de desarrollo local en los ámbitos social, económico, ambiental y cultural y organizar la Red Latinoamericana y del Caribe inscrita en este enfoque. Este taller tuvo, entre otros antecedentes, la reunión del Grupo de Trabajo efectuada en el marco del IX Congreso de Educación Superior efectuado en la Habana, Cuba, en febrero 2014.

mismas. La falta de planificación universitaria que permita discutir y construir colectivamente las agendas de formación e investigación y el privilegio a los indicadores bibliométricos como criterio de evaluación, no favorecen la relevancia social de estas instituciones.

Nuestra observación participante en los debates alrededor de este tema en el III Taller Regional “Las Universidades del Caribe y el desarrollo social, económico y ambiental en ámbitos locales”² sugiere la necesidad de perfilar un poco los motivos que nos deben llevar a asumir el tema universidad-desarrollo local y los marcos conceptuales desde los cuales se debe discutir el asunto. El trabajo comunitario y la concientización ambiental, por ejemplo, son frecuentemente citados como acciones que desarrollan las IES a favor del desarrollo local. Sin negar estas posibilidades nos parece que su conexión con el desarrollo local debería ser asumido como un desafío cognitivo que supone la reorientación de las agendas de investigación, desarrollo tecnológico e innovación hacia los problemas del desarrollo local. Desde nuestra experiencia, ello supone transformaciones en la gestión universitaria y en la evaluación de las instituciones y el profesorado de modo que las contribuciones al desarrollo local sean asumidas también como relevantes y meritorias.

En las IES cubanas, el tema del desarrollo local se ha transformado en un objetivo explícito, sobre todo a partir de la creación en el 2006, por el Ministerio de Educación Superior en vínculo con la Cátedra de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de La Habana, de la Red de

Gestión Universitaria del Conocimiento y la Innovación para el Desarrollo (GUCID) (I Seminario del Programa Ramal GUCID, 2006).

En este artículo intentamos una aproximación respecto a ambas cuestiones: motivos y marcos conceptuales. Para ello apelaremos, por un lado, al debate contemporáneo sobre conocimiento, ciencia, tecnología e innovación e inclusión social y por otro, a los modelos actuales de producción de conocimientos. En ellos la producción, distribución y uso del conocimiento se concibe estrechamente articulada al contexto; se valorizan diversos tipos de conocimiento; el foco se coloca en la tecnología y la innovación, entendida como un proceso social, interactivo, distribuido y sistémico. Incluiremos también algunos comentarios sobre la experiencia de la Red GUCID.

1. Problemas sociales y problemas del conocimiento y la tecnología

En el siglo XXI es frecuentemente aceptado que conocimiento e innovación son fuente de bienestar social y desarrollo sostenible; sin embargo, sobre todo en las últimas décadas, se han presentado evidencias que nos muestran una conexión contradictoria entre el conocimiento, la tecnología y el bienestar (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD, 2001).

Recientemente, se ha afirmado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que:

Hay un amplio consenso en que la desconexión entre crecimiento económico y bienestar social se está incrementando. Al mismo tiempo, la investigación y la innovación se han convertido en uno de los principales motores del crecimiento. Sin embargo, estas dos tendencias no han podido ser reconciliadas: hay una clara ausencia de explotación de soluciones innovadoras orientadas a atender problemas sociales, hecho que acarrea grandes costos de oportunidad para la sociedad. La innovación social ofrece un camino para reconciliar estas dos fuerzas, generando crecimiento económico y valor social al mismo tiempo (OCDE, 2011, p. 8).

En consecuencia, es importante responder a interrogantes de gran importancia humana y social: ¿Qué tecnología se está produciendo?, ¿Qué tecnología no se está produciendo?, ¿Cuáles son las prioridades?

La orientación de las actividades de CTI hacia el mercado solvente y su divorcio de las necesidades humanas básicas de la mayoría de la población mundial conduce, inevitablemente, a una mirada crítica sobre el modelo social dominante. Según Cassiolato, Lastres y Soares se trata de un “régimen acumulativo caracterizado por la producción en masa, consumo masivo, y un uso excesivo de recursos naturales, así como una mayor explotación de la mano de obra” (2013, p. 65).

A juicio de Arocena y Sutz, al menos desde la década de 1980, asistimos a la emergencia de una “sociedad capitalista del conocimiento” (2012, p. 29) en la que el conocimiento es el núcleo principal de la base tecnológica que sustenta las relaciones de poder. El auge del neoliberalismo, la erosión del estado de bienestar y la afirmación del poder global de las empresas transnacionales, el papel dominante del capital financie-

ro y la privatización del conocimiento, son rasgos del actual proceso de globalización, una de cuyas consecuencias es “un dramático aumento de la desigualdad” (Cassiolato, Ídem).

Desigualdad, pobreza y exclusión social, son males que afectan, sobre todo, a las poblaciones de los países del Sur que encuentran serias dificultades para satisfacer necesidades humanas básicas en materia de alimentación, salud, energía, vivienda, entre otras. Ha prevalecido una brecha entre las políticas sociales por un lado, y las políticas de CTI por otro, incluidas las políticas científicas de las IES. Casas, De Fuentes, Torres y Vera-Cruz señalan que “el tema de la pobreza y la inequidad están en el centro del debate de las agendas de investigación en las ciencias sociales, y en los discursos y políticas de organismos internacionales, no siempre se considera al conocimiento como una pieza central en su solución” (2013, p. 59). Con frecuencia, “las políticas sociales no han considerado el papel que podría tener la CTI en el combate a la pobreza y la disminución de la precariedad en sus diferentes dimensiones” (Íbid., p. 57).

Sobre la base de esas evidencias, la Red Global para los Sistemas de Economía de Aprendizaje, Innovación y Construcción de Competencias (GLOBELICS) asume que el crecimiento económico de los países menos desarrollados ha ido de la mano con un incremento en la pobreza entre los grupos sociales y étnicos menos favorecidos y ha propuesto avanzar hacia un desarrollo incluyente (Globelics, 2012).

Salazar, Lozano-Borda y Lucio-Arias expresan al respecto:

La creciente desarticulación entre crecimiento económico y desarrollo e inclu-

² Ídem.

sión social, así como la evidencia de que la innovación es fuente de mayores desigualdades ha implicado un mayor énfasis en la innovación como herramienta para promover desarrollo social, reducción de desigualdades, inclusión social, mayor bienestar para poblaciones marginales, incremento de posibilidades de acceso y uso de conocimiento por poblaciones vulnerables, entre otros (2013, p.135).

Durante décadas se ha insistido en el involucramiento de las IES en el desarrollo económico de países y territorios. En América Latina, ello condujo a enfatizar el vínculo universidad-empresa y a nivel internacional, se acuñó la expresión “tercera misión” de la universidad (Núñez, 2010). El debate sobre conocimiento, tecnología e innovación al que nos referimos va más allá de la formulación anterior y sitúa a la educación superior ante el desafío cognitivo y social de la inclusión, la cohesión y el desarrollo sostenible, con énfasis en grupos vulnerables que tienen sentidas necesidades que las trayectorias tecnológicas hegemónicas no alcanzan a atender.

Sin embargo, encontrar alternativas en materia de conocimientos y tecnologías que permitan reducir los niveles de pobreza y exclusión asociados al modelo de acumulación dominante, así como las crecientes demandas ambientales, es reconocido como un asunto muy importante que está dando lugar a nuevos planteos teóricos.

2. Los modelos conceptuales

El objetivo de reorientar la actividad de las IES hacia el desarrollo territorial con objetivos de desarrollo incluyente y sostenible exige

explorar marcos conceptuales alternativos a los tradicionales. A continuación esbozamos algunos de ellos.

a Para avanzar en el objetivo planteado una de las piezas importantes a remover es el “modelo ofertista” basado en el enfoque lineal de innovación. A este fin, sirve el modelo contexto-céntrico de producción de conocimientos (De Souza, Cheaz y Calderón, 2001) que se apoya en el Modo 2 de producción de conocimientos (Gibbons, 2000). Según este autor, el principal atributo del modo emergente es la generación de conocimiento en el contexto de su aplicación e implicaciones, de lo que resulta en sus otras características: esfuerzo transdisciplinario, inclusión de la participación de la diversidad de actores y organizaciones del contexto, conocimiento socialmente apropiado en el proceso de su generación, alto contenido ético derivado de su reflexividad y compromisos sociales, y control social ampliado sobre la calidad del conocimiento generado y sobre la validez de sus impactos.

En este caso, la dimensión local es muy relevante para las estrategias de desarrollo social y tiene una muy alta significación para los procesos de construcción del conocimiento. A lo primero, parece oponerse una visión excesivamente centralista, que subestima las estrategias locales con sus singularidades, privilegiando políticas verticales y homogéneas. En realidad, la idea de la importancia del contexto apunta a una epistemología diferente: subraya que la produc-

ción, distribución y uso de los conocimientos y tecnologías tienen lugar siempre en contextos particulares, con sus singularidades económicas, culturales, valorativas, y que ellos deben modelar sus prioridades y desarrollo.

Las IES pueden contribuir a incentivar la proyección local del conocimiento y la innovación, ampliando su capacidad de fomentar el bienestar humano en los territorios. Allí, al nivel de la localidad, a través del aprovechamiento de los recursos propios y externos, debe producirse un encuentro mucho más íntimo entre estrategias de conocimiento, prioridades del desarrollo y bienestar humano resultante. La calidad de vida de las personas supone atender el crecimiento y el desarrollo económico, la producción de alimentos, la cobertura y calidad de la educación, la salud, el empleo, la vivienda, la cultura, la sostenibilidad ambiental, el acceso y la calidad del agua, los viales y el transporte, los servicios a la población, los aspectos legales y todo lo relativo a la participación social en las tareas de gobierno -personas “vistas no como pacientes sino como agentes”, en palabras de Amartya Sen (Arocena y Sutz, 2013, p. 19).

La gestión de conocimiento en el nivel local plantea retos de gran interés. El primero, es de naturaleza epistemológica. Con frecuencia los problemas a abordar son de carácter complejo y reclaman un acercamiento multi- o interdisciplinario. En muchos casos, las soluciones están en una combinación inteligente de los conocimientos existentes. El segundo reto, consiste en que el conocimiento

que se necesita esté integrado a la práctica; su búsqueda se genera para solucionar un problema práctico y va al encuentro de él. Buena parte del conocimiento necesario para resolver ese tipo de problema existe y se trata más bien de transferirlo; al hacerlo, la singularidad de las circunstancias locales suele exigir buenas dosis de creatividad. El aprendizaje por parte de los actores locales aparece en primer plano dentro de la actividad cognoscitiva que la práctica local reclama.

Probablemente, el giro hacia un modelo contexto-céntrico requiere incorporar la relevancia social del conocimiento a los mecanismos de planificación universitaria y los criterios de evaluación de personas e instituciones.

b Los sistemas de innovación. Las teorizaciones sobre sistemas de innovación (Lundvall, 2000) conciben la innovación como proceso social, interactivo y sistémico. En consecuencia, se destaca el papel de las redes, las interacciones, los actores; la innovación se entiende como expresión fundamental de la calidad de esas articulaciones. Los sistemas de innovación incluyen organizaciones, instituciones³, intercambios entre actores colectivos. Este último aspecto sugiere que el involucramiento de una IES en el desarrollo supone una fuerte articulación de la misma con los restantes actores de los territorios.

³ Según Edquist y Jonson (1997) citados en Dutrénit y Sutz (2013) institución se refiere al conjunto de hábitos, rutinas, prácticas establecidas, reglas, leyes, que regulan las relaciones e interacciones entre los individuos y grupos. Existe una distinción entre organizaciones e instituciones. Las organizaciones son estructuras formales, creadas conscientemente y que tienen un propósito explícito.

Aquí nos interesa destacar la idea de sistemas locales de innovación (Lastres, Cassiolato y Arroio, 2005) como un modelo interesante para explorar el papel de una IES en el desarrollo local. Tradicionalmente, los modelos de desarrollo industrial, en los cuales la ciencia y la tecnología tenían un gran peso, se asumían como indiferentes a sus contextos. Hoy todas las teorías sobre la innovación conceden gran importancia a la dimensión local con sus peculiaridades geográficas, históricas, culturales; con sus tradiciones, sus identidades institucionales, educacionales.

La disociación entre conocimiento, cambio tecnológico e innovación, por un lado, y la satisfacción de necesidades humanas por el otro, ha llevado a la proliferación de contribuciones que incorporan términos como “sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo” (Dutrénit y Sutz, 2013); “sistemas de innovación socialmente orientados” (Sutz, 2010, p. 13); “innovación social” ((Mulgan, 2006; Martin y Osberg 2007; Phills, Deiglmeier y Miller, 2008; Bortagaray y Ordóñez-Matamoros, 2012; Arocena y Sutz, 2012); “tecnología social” (Lassance et al., 2004, Dagnino, 2009), “sistemas tecnológicos sociales” (Thomas, Fressoli y Becerra, 2012); “sistemas locales de innovación y producción” (Cassiolato, Lastres y Soares, 2013, p. 83).

De manera general, esos conceptos comparten el objetivo de criticar la dinámica tecnológica y de conocimientos dominantes que excluye a amplios sectores sociales y en su lugar, promover políticas que favorezcan trayectorias socio-técnicas (Thomas, 2008) orientadas a satisfacer necesidades sociales y desarrollo sostenible.

Las diferentes formulaciones insisten en que los esquemas de gobernanza para la inclu-

sión social requieren de una mayor participación, en la que los usuarios del conocimiento no se comporten meramente como agentes pasivos o receptores de una información inalterable, sino que se involucren en los procesos de generación de soluciones a problemas de salud, vivienda y participen activamente en la creación de oportunidades y en la toma de decisiones (International Development Research Centre (IDRC, 2011). Globelics, al destacar la relevancia de la innovación para un desarrollo incluyente (Johnson y Andersen, 2012), la califica de inclusiva o democrática. Ese carácter incluyente se refiere, por un lado, a que se orienta a satisfacer las necesidades de los excluidos y por otro, a que ella no involucra solo a científicos, ingenieros y administradores, sino también a los ciudadanos como consumidores y a los trabajadores en los procesos de innovación.

García (2009) citado por Salazar, Lozano-Borda y Lucio-Arias señala que el aspecto principal es generar innovación que promueva “ideas, conceptos, productos, servicios, metodologías y prácticas nuevas que contribuyen a que los ciudadanos alcancen una mejor calidad de vida” (2013, p.138).

C El análisis socio-técnico: la tecnología como proceso social. Desde la perspectiva del análisis socio-técnico se analiza la dinámica de los diferentes sistemas tecnológicos, por ejemplo, aquellos asociados a la producción agropecuaria, alimentos, transporte, energía como configuraciones socio-técnicas heterogéneas que comprenden conocimientos, tecnologías, habilidades, instituciones, infraestructura, capital,

compromisos políticos y valores sociales que se han desarrollado en el tiempo.

Tecnología es desde luego mucho más que ciencia aplicada, es una actividad humana que tiene lugar en contextos socio-históricos y que no se rige por un modelo unidireccional unívoco causa-efecto, en donde el desarrollo científico sea condicionante exclusivo del desarrollo tecnológico. Incluye conocimiento del usuario, conocimiento tácito, entre otros. Nada es absolutamente tecnológico, lo social siempre está presente.

Por eso, las tecnologías no funcionan igual en todas las sociedades y contextos. Según autores que enfocan la tecnología desde una perspectiva constructivista (Pinch y Bijker, 1987; Callon, 2008; Hughes, 2008, Thomas, 2008), lo “social” y lo “tecnológico” constituyen un “tejido sin costura” (seamless Web), lo que enfatiza el carácter social de la tecnología y el carácter tecnológico de la sociedad, y genera, tanto en términos de abordaje teórico-metodológico como de unidad de análisis, el complejo constructo de “lo socio-técnico” (Thomas, 2008).

En este sentido, las tecnologías no son solo artefactos; ellas incluyen las prácticas sociales que les dan vida y los conocimientos. Los artefactos se construyen y evolucionan dentro de una red de actores, entre ellos se encuentran grupos sociales relevantes, cuyos intereses y hegemonía definen las trayectorias tecnológicas. Por eso, es más adecuado hablar de trayectorias socio-técnicas en lugar de hablar de trayectorias tecnológicas.

Detrás de cualquier artefacto hay una historia de tensiones entre productores y usuarios, políticas, regulaciones jurídicas, intereses económicos, cultura. Esto vale tanto para las tecnologías de producto, como las de proce-

so o de organización. De igual modo, la idea de la empresa como epicentro del sistema productivo y económico encuentra una alternativa en las actuales teorías del cambio tecnológico a través de enfoques que hablan de la co-evolución de tecnologías, empresas e instituciones y sobre todo, de los sistemas nacionales de innovación.

Conclusiones

Resumiendo, la perspectiva que nos parece más adecuada para promover el nexo educación superior-desarrollo local se apoya, por un lado, en el objetivo de un desarrollo inclusivo y sustentable, para lo cual es conveniente apoyarse en una visión, en una perspectiva social del conocimiento, la tecnología, la innovación, como un proceso social, interactivo y sistémico. Asumimos que se trata de una proyección relativamente novedosa para las IES, acostumbradas a trabajar, sobre todo, en investigación básica y dentro del modelo lineal de innovación, así como a estimar sus contribuciones a través de indicadores preferentemente bibliométricos, patentes, u otros.

Asumimos la conexión del conocimiento y la innovación con el desarrollo incluyente y sostenible a través del fortalecimiento del vínculo de las IES con los territorios como un verdadero desafío a las políticas universitarias.

La novedad del objetivo sugiere la conveniencia del trabajo en red entre las IES para intercambiar experiencias y aprender unos de otros. En Cuba, se constituyó GUCID y más recientemente, la Red de Desarrollo Local de la Universidad de La Habana. A nivel de América Latina y el Caribe, la UDUAL está desplegando una iniciativa análoga. Parece un buen camino.

Referencias bibliográficas

Arocena, R. y Sutz, J. (2012). Research and innovation policies for social inclusion: is there an emerging pattern? En: H.M.M. Lastres, et al. (Orgs.). A nova geração de políticas de desenvolvimento produtivo: Sustentabilidade social e ambiental. CNI, BNDES, BID, Brasília, 29

_____ (2013). Innovación y democratización del conocimiento como contribución al desarrollo inclusivo. En: G. Dutrénit y J. Sutz (Eds.), Sistemas de Innovación para un Desarrollo Inclusivo. La experiencia latinoamericana. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, A. C.; LALICS, México.

Bortagaray, I. y Ordóñez – Matamoros, G. (2012). Innovation, innovation policy, and social inclusion in developing countries. Review of Policy Research. 29 (669).

Callon, M. (2008). La dinámica de las redes tecno-económicas. En: H. Thomas y Buch, A. (Coords.), Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología. Op. Cit.

Casas, R., De Fuentes, C., Torres, A., Vera-Cruz, A. O. (2013). Estrategias y gobernanza del Sistema Nacional de Innovación Mexicano: Retos para un desarrollo incluyente. En: G. Dutrénit y J. Sutz (Eds.), Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC; LALICS, México. 57, 59.

Cassiolato, J., Lastres, H. M. M. y Soares, M. C. (2013). Sistema Nacional de Innovación de Brasil: Desafíos para la sostenibilidad y el desarrollo incluyente. En: G. Dutrénit y J. Sutz (Eds.), Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC; LALICS, México, 65.

Dagnino, R. (Org.) (2009). Tecnología Social. Ferramenta para construir outra sociedade, Campinas, SP: IG/Campinas.

Dagnino, R., Brandão, F. y Novaes, H. (2004). A Tecnologia Social e seus desafios. Em: A. Lassance et al., Tecnologia social. Uma estratégia para o desenvolvimento. Fundação Banco do Brasil – Rio de Janeiro.

Davyt A. y Cabrera C. (2014). Vinculación Universidad-Sociedad y formaciones universitarias: una perspectiva histórica y una tesis actual. Congreso Iberoamericano de ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires, Argentina, 12-14 de noviembre 2014. ISBN: 978-84-7666-210-6–Artículo 716.

De Souza Silva, J., Cheaz, J. y Calderón, J. (2001). La cuestión institucional: de la vulnerabilidad a la sostenibilidad institucional en el contexto del cambio de época. Serie Innovación para la Sostenibilidad Institucional. San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR “Nuevo paradigma”.

Dutrénit, G. y Sutz, J. (Eds.) (2013). Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo, La experiencia latinoamericana. Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC; LALICS, México.

Gibbons, M. (2000). Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science. Science and Public Policy, Vol. 27. Beech Tree Publishing. England, June.

Globelics Thematic Report (2012). Edited by Andersen, A. and Johnson, B., presented at the Globelics Academy 2012, Rio de Janeiro.

Hughes, T. P. (2008). La evolución de los grandes sistemas tecnológicos. En: Thomas, H. y Buch, A. (coords.), Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología. Op. Cit.

IDRC (2011). Innovation for Inclusive Development. Program Prospectus for 2011-2016 (IDRC).

Ministerio de Educación Superior (MES). I Seminario Nacional del Programa Ramal GUCID, La Habana, 27 y 28 de octubre de 2006, CD, Cátedra CTS+I, Universidad de La Habana, Cuba.

Johnson, B. y Andersen, A. D. (Eds.) (2012). Learning, Innovation and Inclusive Development: New perspectives on economic development strategy and development aid. Aalborg University Press.

Lassance, A. et al. (2004). Tecnologia social. Uma estratégia para o desenvolvimento, Fundação Banco do Brasil – Rio de Janeiro.

Lastres, H.M.M., Cassiolato, J. E. y Arroio, A. (Orgs.) (2005). Conhecimento, sistemas de inovação e desenvolvimento-Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Contraponto. Brasil.

Lundvall, B.A. (2000). The Learning Economy: some implications for the knowledge base of health and education systems. En: OECD (Ed.), Knowledge management in the learning society, Paris.

Martin, R. L. y Osberg, S. (2007). Social Entrepreneurship: The case for definition. Extraído desde Stanford Social Innovation Review. Spring. www.ssireview.org.

Mulgan, G. (2006). The process of social innovation, *Innovations*. Spring, Vol. 1, No. 2.

Núñez, J. (2010). Conocimiento académico y sociedad. Ensayos sobre política universitaria y posgrado, Editorial UH, La Habana. Cuba.

OCDE (2011). Fostering innovation to address social challenges – Workshop Proceedings, 8.

Phills, J. A., Deiglmeier, H. y Miller, D.T. (2008). Rediscovering social innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 6 (4).

Pinch, T. J. y Bijker, W. (1987). General Introduction. En W. Bijker, T. P. Hughes y T. J. Pinch (Eds.). *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*, Cambridge, The MIT Press.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2001). Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano, Ediciones Mundi Prensa, México.

Salazar, M., Lozano-Borda, M. y Lucio-Arias, D. (2013). Ciencia, tecnología e innovación para un desarrollo inclusivo en Colombia: programas piloto desarrollados por Conciencias. En: G. Dutrénit, y J. Sutz (Eds.), *Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana*, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC; LALICS, México, 135.

Sutz, J. (2010). Ciencia, Tecnología, Innovación e Inclusión Social: una agenda urgente para universidades y políticas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. Revista de la Facultad de Psicología. Vol. 1, Núm. 01.

Thomas, H. (2008). Estructuras cerradas vs. procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico. En: H. Thomas y A. Buch (Coords.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología*. Op. cit.

Thomas, H., Fressoli, M. y Becerra, L. (2012). Science and technology policy and social ex/inclusion: Analyzing opportunities and constraints in Brazil and Argentina, en *The use of knowledge for social Inclusion. Science and Public Policy*, 39, (5), October.

Vessuri, H. ed., (2008). El movimiento de la responsabilidad social de la universidad: una comprensión novedosa de la misión universitaria. *Educación Superior y Sociedad*. Nueva Época. Año 13. Núm. 2, Septiembre.

Una concepción para la gestión integradora

EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA

EBERTO PABLO GUTIÉRREZ MORALES
Doctor. en Ciencias Pedagógicas,
Profesor Investigador, Universidad Estatal
Amazónica, Ecuador.

✉ ebgutierrez@uea.edu.ec

ARMANDO MANUEL BOULLOSA TORRECILLA
Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular,
Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”,
Cuba.

✉ boullosa@uniss.edu.cu

ROMÁN ESTUARDO SORIA VELASCO
Máster en Ciencia y Tecnología de la Leche,
Universidad Estatal Amazónica, Ecuador.

✉ rsoria@uea.edu.ec

EBERTO TUNIESKY GUTIÉRREZ DE LEÓN
Profesor, Universidad Estatal Amazónica, Ecuador.

✉ egutierrez@uea.edu.ec

JORGE LUIS ALBA ROJAS
Máster en Dirección, Universidad Estatal
Amazónica, Ecuador.

✉ jalba@uea.edu.ec

Resumen

Se presenta una concepción para la gestión integradora de las instituciones universitarias que permite un cambio institucional en las relaciones verticales, horizontales y transversales basadas en el aprovechamiento de las fortalezas internas y las oportunidades externas de cada área por niveles de la estructura, así como la integración de los diferentes procesos con sus conexiones necesarias e imprescindibles, con una adecuada planificación, organización, ejecución y control para la reducción de las debilidades internas y la disminución de las amenazas externas. Se tiene como premisa imperiosa concebir y ejecutar, de forma holística y ubicua, la efectividad en la propuesta de los objetivos, sobre la base de las características internas y necesidades del entorno para el plan estratégico. Ha resultado esencial la estructura según la relación entre los procesos para dar respuesta a las necesidades internas, de la comunidad y el país. Su aplicación práctica evidencia resultados importantes en el alineamiento institucional, la integración del personal, la máxima adhesión e implicación posible de sus protagonistas, en los recursos: humanos, financieros y tecnológicos en los diferentes niveles estructurales. Se obtuvieron mejoras considerables en los

diferentes procesos de pertinencia: pregrado, posgrado, investigación y extensión universitaria, en relación con años anteriores.

Palabras clave

Dirección estratégica, alineamiento estratégico, cascadeo, enfoque holístico y ubicuo.

Abstract

A concept for integrated university institutions that allows institutional change in vertical, horizontal and transverse relations based on the use of internal strengths and external opportunities in each area by levels of structure management and integration is presented of different processes with their necessary and indispensable relations, with proper planning, organization, execution and control to reduce internal weaknesses and external threats decreased. Its imperative premise is to design and implement a holistic and effectiveness ubiquitous in the proposed objectives, based on internal characteristics and needs of the environment for the strategic plan. The structure has proved essential to the relationship between processes to meet internal needs of the community and the country. Its practical application evidence important results in institutional alignment, integration of personnel, maximum adhesion and possible involvement of the protagonists, in the resources: human, financial and technological resources at different structural levels. Considerable improvements were obtained in the different processes of relevance: undergraduate, graduate, research and university extension in relation to previous years.

Key words

Strategic management, strategic alignment, cascading, holistic and ubiquitous approach

Introducción

El desarrollo alcanzado por la sociedad exige cambios en las estructuras y mecanismos que caracterizan el funcionamiento de las organizaciones e instituciones, particularmente, de las Instituciones de Educación Superior (IES) en los sistemas de gestión, así como con las interrelaciones imprescindibles para el cumplimiento de sus proyecciones con los resultados necesarios. Para ello, las IES, como instituciones educativas del más alto nivel, requieren una planificación, organización, ejecución y control de sus procesos con fundamentos y lógica, de forma tal que propicien un nivel de preparación y calidad que les posibilite dar respuesta a las crecientes y dinámicas exigencias de la sociedad. Esto exige que tengan que lograr sus funciones lo más coherentemente posible, sobre la base de su estructura, funcionamiento y exigencias, de forma que le permita una concreción en cada uno de los estadios y niveles: macro, meso y micro, característicos de la administración y la política de una nación.

Una IES contemporánea desarrolla la dirección estratégica como filosofía de gestión en función de una visión a mediano plazo, con los objetivos y metas correspondientes para el logro de su misión; sin embargo, no siempre tiene en cuenta la integración de los procesos y sus relaciones necesarias en los distintos niveles y áreas de la estructura organizacional.

Basado en lo anterior, en el presente artículo se propone una concepción para la gestión integradora universitaria, que permite un cambio institucional con relación vertical, horizontal y transversal basada en el aprovechamiento de las fortalezas internas y las oportunidades externas de cada área por niveles de la estructura, en función de la integración de los diferentes procesos con sus

relaciones, para la reducción de las debilidades internas y la disminución de las amenazas externas.

Es esencial en este propósito que cada IES tenga en cuenta su estructura adecuada según los procesos y sus relaciones para responder a las situaciones y necesidades internas, de la comunidad, la región, el país, así como las universales con los progresos correspondientes, en función de su concreción y factibilidad.

1. Los procesos universitarios: concepción y contextualización

La universidad surgió en el contexto social y cultural de la Europa del siglo XII, como consecuencia del avance de estas sociedades. Con la evolución del tiempo en su desarrollo, se concibieron y concretaron modelos que las determinaron.

En la educación superior latinoamericana actual no se puede afirmar que exista un único modelo para la concepción y desarrollo de las instituciones universitarias, ya que estas han estado en función de las necesidades y exigencias del contexto donde se desarrollan; sin embargo, no han concebido la correlación coherente entre sus procesos de gestión de forma integradora y donde se tengan en cuenta los elementos esenciales e imprescindibles correspondientes.

El papel de la universidad responde a las características propias de la sociedad y sus necesidades profesionales. Para ello, revelar regularidades y leyes que las distinguen

requiere de una conceptualización y contextualización, que de manera comprometida, les permita prever su movimiento y desarrollo, así como su propia existencia. Por eso, en este trabajo se asume para el modelo de gestión universitaria, al determinado por la estructura espacio – temporal, que permite la ejecución y desarrollo de lo académico, laboral - profesional e investigativo con sus correspondientes interacciones indispensables. Se identifican como procesos universitarios: formación de los profesionales (pregrado); formación de postgrado; investigación y servicios científico – técnicos; extensión a la comunidad, gestión de los recursos materiales – financieros, y dirección de los recursos humanos (Musa, 1997).

De dichos procesos, los cuatro primeros son considerados como de pertinencia e impacto social, pues a través de ellos la institución da respuesta a las exigencias y demandas de la sociedad mediante la preservación, desarrollo y difusión de la cultura. Los casos del quinto y sexto son reconocidos de existencia para las IES, pues requieren de la gestión, administración y dirección en los recursos de que disponen o promueven.

En toda esta concepción, resulta esencial la contextualización; para ello, el sistema de gestión de sus procesos, exige y requiere logros mediante el cumplimiento de la proyección certera y transformadora, con calidad. Esto demanda que su reglamentación y accionar sean consecuentes y permitan -de manera sistemática- su perfeccionamiento en correspondencia con las exigencias de la época y en plena integración con la sociedad, en particular, en el contexto donde se desarrolla. Llegar con ella a todo el pueblo, con pertinencia y calidad, para contribuir al desarrollo, es el objetivo supremo de la actual universidad (Horrouitiner, 2006).

2. La gestión y estructuración de los procesos en las IES

En la actualidad, la gestión universitaria en muchas instituciones se desarrolla bajo la filosofía de dirección estratégica y asume, por ende, la estructura de todos los procesos imprescindibles para su certera gestión; esta tiene conceptos relacionados con la fase de implantación, pero cuando se analizan individualmente, se constata que poseen cierta ausencia de integración con los niveles estratégico, táctico y operativo en la gestión de sus procesos. Para ellos, existen modelos que centran su atención en las variables del grupo “planeación”, donde comparten los conceptos de diagnósticos y políticas, repartiendo sus otros conceptos en los grupos de variables de “diseño y formulación”.

En general, el accionar de las instituciones y en particular las de educación superior, han arraigado la planeación como filosofía de trabajo, pero no su implementación, lo cual exige la necesidad de diferenciar ambos componentes con vistas a concentrar en cómo hacer que la Estrategia funcione y lleve adecuadamente las actividades como parte integrar de la organización. Existe una diferencia entre planear y dirigir estratégicamente, por lo que la planeación estratégica solo abarca el proceso de formulación de la Estrategia y la dirección estratégica está estructurada en tres fases: formulación, ejecución y el control, teniendo en cuenta la estructura organizativa y el entorno donde se desarrolla.

Las investigaciones realizadas hasta el momento enfatizan en el ámbito de la implemen-

tación para lograr reducir los impedimentos que pueden inhibir en determinado momento la integración adecuada de los diferentes niveles, reconociendo entre las principales insuficiencias las siguientes:

- Existe una fuerte separación entre planeación e implementación, es decir, entre planear y llevar a cabo lo planificado, tanto en la teoría como en la práctica.
- Marcado pragmatismo y empirismo, por la falta de preparación de los directivos.
- Ausencia al identificar las variables que influyen en la efectividad de la implementación.
- Los modelos actuales no conciben ni ejecutan debidamente los procedimientos para lograr la implantación e integración de la Estrategia; son de carácter secuencial, separan artificialmente la formulación, la implementación y el control de la misma.
- No existe diseñado un modelo específico con una concepción teórica- metodológica de carácter sistémico y funcional, que posibilite ser implantado en estos tipos de IES.

En general, los modelos tradicionales centran, excesivamente, la atención en la fase de formulación - planeación y no se observa la integración entre los diferentes niveles de dirección, lo que afecta su implantación efectiva en las instituciones. Por todo ello, los autores de este artículo conciben la planeación estratégica en una IES como un sistema abierto y dinámico, sensible a las influencias externas e internas y en condiciones de responder a las exigencias sociales actuales y anticiparse al futuro. Con la dirección es-

tratégica, se garantiza un proceso de gestión que visualiza el futuro de las decisiones institucionales derivadas de su filosofía: misión, visión, orientaciones, metas, objetivos, programas y de las estrategias para la implantación, careciendo estas últimas de la integración en sus procesos, aspectos imprescindibles, que se han considerado en la propuesta que se presenta.

3. La gestión integradora de los procesos en las IES

Para garantizar efectividad, eficiencia y eficacia en la gestión de los procesos de la IES, es imprescindible tener en cuenta su pertinencia y para ello tiene que ser anticipadora de la problemática social actual desde la gestión integradora de sus procesos.

La gestión integradora tiene como premisa imprescindible concebir y ejecutar, de forma holística y ubicua, la efectividad en la propuesta de los objetivos y metas sobre la base de las características y necesidades internas y del entorno para la concepción del plan estratégico, el cual en su ejecución debe obtener el máximo de los recursos: humanos, financieros y tecnológicos en función de lograr la eficiencia y eficacia en la calidad y diversidad de sus servicios. En ello, resultan ineludibles las relaciones e interacciones verticales, horizontales y transversales entre las estructuras y funciones correspondientes a cada uno de sus procesos, niveles y áreas: De igual manera, se necesita un alineamiento institucional e interacción adecuada en la concepción y funcionamiento de los órganos de dirección en dichos niveles estructurales

y funcionales, de forma tal que posibiliten la integración del personal para el logro de los fines establecidos.

Para ello, es indispensable tener presente y aplicar los fundamentos siguientes:

- a** El concepto de holístico “es de naturaleza totalizadora. Porque cada uno de sus eventos están no solo en constante interacción entre ellos, sino con el todo, lo que hace que cada una de estos sea expresión de las cualidades del todo” (Fuentes, 2001, p.23).
- b** La concepción ubicua, que implica un funcionamiento pertinente, en correspondencia a la realidad social del contexto, que relaciona y al mismo tiempo difunde en todas las partes de la estructura, en constante movimiento y auto- perfeccionamiento, con orientación crítica, percepción de riesgo, lógica no difusa y control, para dar una respuesta adecuada a sus fines sociales.
- c** Las relaciones e interacciones imprescindibles, que se deben establecer y ejecutar entre los diferentes niveles y procesos, en el mismo nivel y de forma cruzada según la estructura correspondiente, para así lograr un adecuado intercambio y ejecución en la gestión que implique las relaciones verticales, horizontales y transversales, imprescindible para el logro de los propósitos.

Obtenida la proyección estratégica por el trabajo de un grupo de actores y directivos

seleccionados como representantes de los diferentes niveles y áreas de la estructura institucional, ellos se convierten en agentes de cambios para difundir y comunicar en cada área, la concepción y proyección acordada, donde es indispensable relacionarlos diferentes procesos por áreas funcionales según: niveles, departamentos, equipos y personas. Este proceso se denomina “alineamiento institucional”.

Esta concepción propuesta para las instituciones educativas es de gran importancia y utilidad para la administración pública actual, pero el término es poco conocido y según la Real Academia Española (www.rae.es) alineación es: “acción y efecto de alinear y vincular a otros a una tendencia ideológica, política, etc.”. Sobre esta base, se define el concepto de alineamiento institucional como: Vincular y difundir, en los diferentes niveles y áreas hasta cada uno de los trabajadores, la proyección estratégica aprobada en la institución, de forma tal que se asegure el trabajo, las actuaciones, las decisiones y el comportamiento sistemático de todas las personas, áreas y niveles diariamente para que estén directamente implicados en apoyar y actuar en el logro de la misma.

La concepción del alineamiento institucional requiere que las personas hagan y se involucren únicamente en aquello que creen es correcto; para eso, los implicados deben estar vinculados y alineados en el logro las metas comunes de la institución con vista a que se involucren en la obtención de los resultados esperados en los planes que a ellos les conciernen y sean facultados para su implementación, con planeación de “arriba-hacia-abajo” y viceversa, así como horizontal por niveles y transversal en los casos necesarios.

En la vinculación e integración de todas las personas hacia el cumplimiento de la proyección estratégica son imprescindibles los procesos de comunicación de forma efectiva, utilizando las diferentes vías posibles. También la integración del personal debe concebirse como un factor básico, no solo orientado a la preparación y disposición a lograr como plantean Karold y Weuhruch (2008); sino también, ejecutada con el tratamiento necesario para obtener relaciones interactivas afectivas, de forma sistemática, en función de los propósitos.

El alineamiento institucional es un proceso continuo de vinculación para los diferentes elementos de la proyección estratégica, en búsqueda del estado deseado para el mejoramiento del actual. Como proceso, es idóneo a ser redefinido, evaluado y mejorado consistentemente. En la gestión integradora es preciso que el control sistemático detecte cuando una acción no está alineada adecuadamente, para eliminarla o reajustarla y garantizar el máximo aprovechamiento posible de todos los recursos. También se deben alinear los diversos componentes de la institución. Para la efectividad, de este alineamiento es imprescindible tener en cuenta las cuatro etapas que caracterizan a este proceso: enfoque funcional, alineamiento vertical, horizontal y transversal, con una integración holística y ubicua con su entorno.

En la etapa del enfoque funcional cada uno de los procesos y áreas por niveles de la estructura en las instituciones, establecen sus objetivos y metas de forma individual en: la rectoría, las vicerectorías, direcciones generales, decanatos, departamentos docentes y no docentes, Centros Universitarios Municipales (CUM), centros de investigación o estudios y las disciplinas, todos en correspondencia con sus particularidades y

características, en función de la proyección institucional.

Se trabaja también por el alineamiento vertical desde el máximo nivel de dirección hasta los trabajadores (de arriba hacia abajo y viceversa) según la estructura institucional. Así cada uno de los niveles se ocupa por alcanzar los objetivos o metas comunes del sistema que apoyan su logro para los resultados esperados. En esta etapa, es determinante establecer los objetivos y metas de los directivos, supervisores y trabajadores, a través de un proceso de “cascado” multinivel, denominado “despliegue”. Según Quesada Madriz, “la estructura funcional (cascado) divide el todo en partes, entiende cada una por separado y trata de entender el todo, como el agregado de las partes. Es decir, la creencia de que el desempeño de la organización resulta del esfuerzo por maximizar las partes individuales” (2002, p.17).

Todo esto posibilita que la institución se mueva de forma más coherente y cada vez más rápida, aproximándose al cumplimiento del estado deseado, desde el mejoramiento continuo del estado actual. Es así como el alineamiento estratégico reduce la brecha entre la calidad de los servicios que presta la institución, la Estrategia, la dirección, los objetivos y resultados.

El alineamiento vertical precisa la conexión entre la Estrategia de creación de valor de la IES y el desempeño de los trabajadores, quienes se esfuerzan en lograr los resultados esperados, desde sus puestos de trabajo y por alcanzar las metas.

La esencia del alineamiento, tanto horizontal como vertical, es la definición de indicadores claves para el desempeño y la adecuada integración de metas, planes y programas,

en función de los resultados que la institución aspira alcanzar.

En la etapa de alineamiento horizontal, posterior al enfoque funcional, se trabaja para alinear, horizontalmente, los diferentes niveles de la estructura institucional; así todos y cada uno de ellos se ocupa por lograr los objetivos y metas comunes o del sistema con las aspiraciones y resultados esperados, donde se ejecute coherentemente un proceso de mejora continua con el uso adecuado de los recursos para elevar el desempeño individual y colectivo. Resulta determinante en esta etapa, la sincronización de esfuerzos a lo largo de los procesos de pertinencia de la institución, los cuales deben trabajar cohesionadamente para crear valores y dar mayor calidad a los mismos y a sus resultados.

El enfoque holístico y ubicuo, se logra con el trabajo en equipo y cooperación multifuncional, en el cual los objetivos de la institución por niveles están por encima de los individuales de las áreas o departamentos funcionales. Las decisiones, acciones y estrategias no alineadas consumen esfuerzos y conducen a pérdidas de tiempo y recursos.

Por su parte, el alineamiento transversal posibilita la combinación e interacción de las etapas de enfoques: funcionales, alineamiento horizontal y vertical para resolver los problemas en la institución, aunque no desde la misma área, ni los niveles funcionales establecidos en la estructura. Esto, aunque tiene un uso y efecto en todos los procesos de las IES, tiene más incidencia en: pregrado, posgrado, investigación y extensión. De ellos, donde más aplicación existe es en el de pregrado a través de la ejecución de docencia en todas las áreas y niveles.

Las IES están en función de la respuesta social en el contexto y del universo; para ello,

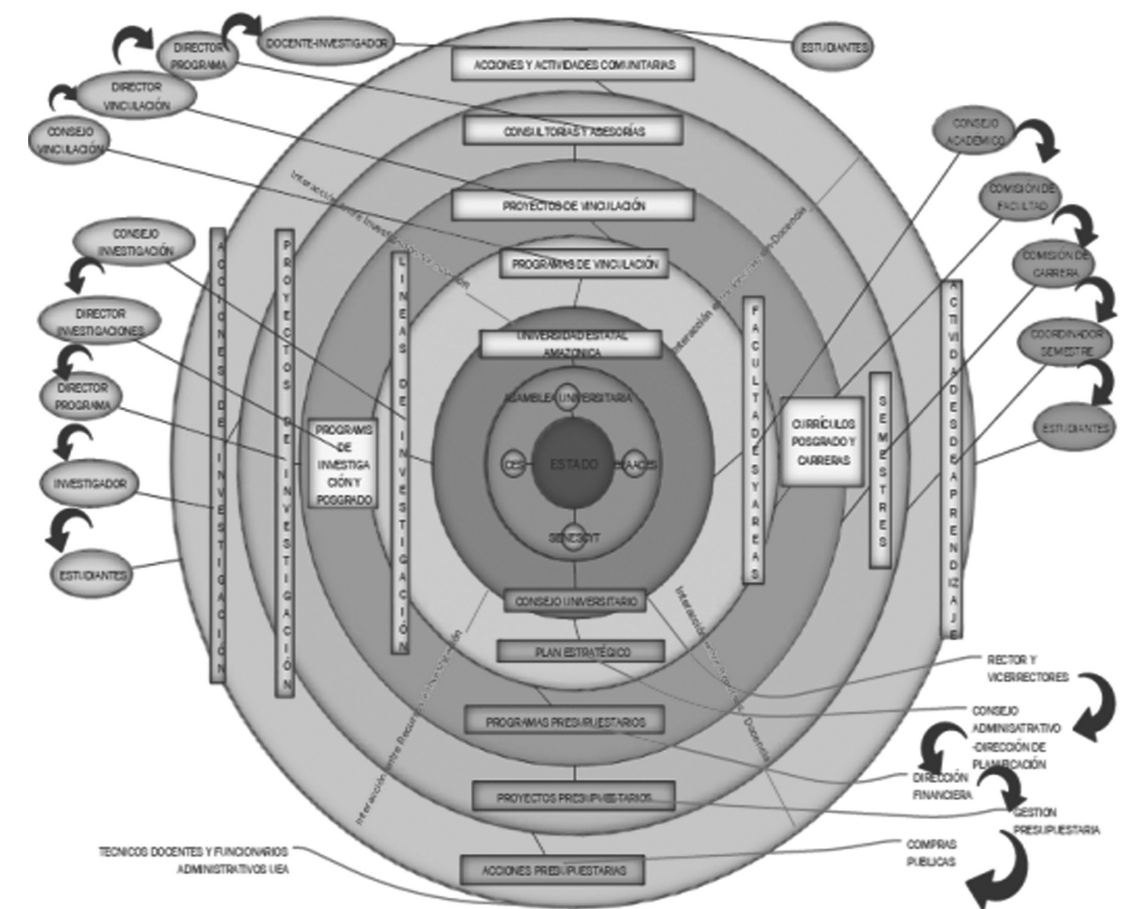
es imprescindible además el alineamiento interno logrado con lo establecido en las cuatro etapas anteriores. Igualmente el alineamiento externo, precisa establecer y desarrollar las interacciones con instituciones y organizaciones del contexto social, la región, el país y el universo, para aprovechar las oportunidades del entorno y atenuar sus amenazas.

La integración de los alineamientos internos y externos posibilita potenciar el desempeño y los resultados de la institución nunca an-

tes obtenidos. Esto es posible a través del interactuar cooperativo para el mejoramiento conjunto del desempeño con instituciones y organizaciones, en lo cual también es fundamental el intercambio electrónico de información a tiempo real. Así la IES está en condiciones y capacidad de dar respuesta a las demandas y lograr, realmente, ser parte integrante e interactuar con el contexto.

A continuación se representan las relaciones esenciales que distinguen la propuesta.

GRÁFICO 1 Relaciones esenciales entre los componentes de la gestión integradora.



Fuente: Elaboración propia, 2013.

Al interpretar la representación gráfica, se pueden apreciar las características básicas de la gestión integradora, donde según los fundamentos establecidos, se muestran las relaciones y vinculaciones correspondientes a los procesos de investigación, docencia, vinculación con la sociedad y gestión. Se parte desde el centro superior, donde se encuentran las supra estructuras estatales y en la periferia se ubican las estructuras más ejecutivas, donde actúan los docentes, estudiantes y funcionarios administrativos de la IES.

Dentro cada nivel y en todos sus procesos es necesario que exista la suficiente coordinación e interacción con una adecuada colaboración entre los decisores y actores para establecer la secuencia adecuada en la cadena de valor para la producción, validación y difusión del conocimiento. Existen procesos habilitantes y de apoyo, que contribuyen al éxito de los procesos generadores de valor como la investigación, la vinculación con la sociedad y la docencia con sus relaciones esenciales.

Se requiere para ello la: planificación, organización, ejecución y control, donde es esencial también, el consenso funcional y operacional y se tienen presentes los siguientes aspectos:

- a** Es función primaria y básica del rector, vicerrectores, direcciones, decanos, coordinadores de carreras, coordinadores de años, pero no siempre se logra el involucramiento de toda la comunidad universitaria desde sus etapas más tempranas.
- b** Requiere de análisis sistemático interno y externo que enfatice en las condiciones ambientales, las potencialidades institucionales y las oportunidades que brinda el entorno.

- c** Es un proceso continuo, cíclico e interactivo.
- d** La determinación de los objetivos en forma descendente y ascendente, desde el alineamiento institucional propuesto.
- e** Deben aceptarse riesgos y el abandono de posiciones dogmáticas, pues se concentra más en alcanzar metas y objetivos, que en seguir normas y procedimientos.
- f** Requiere liderazgo, no solamente del rector, sino de todos las jerarquías universitarias que tienen audiencias a quien responder.
- g** El poder de decidir y actuar de todos y cada uno en los diferentes niveles y áreas de la institución (Empowermer).
- h** Siempre está en busca de ventajas que proporcionen efectos multiplicadores, combinando acciones, factores internos y externos.
- i** Enfatiza en el cambio a través de autoexámenes rigurosos y de la evaluación externa, frente al modelo de la IES estática que reacciona solamente ante estímulos internos o externos.
- j** Parte de visiones de futuro construidas sobre la base de informaciones cuantitativas y cualitativas, de valores e intuiciones en aspectos tales como: ciencia y tecnología, sociedad y cultura, economía y política, legislación y demografía.

4. La comunicación y el control con su importancia institucional para la gestión integradora

Actualmente con los cambios constantes que se desarrollan en la sociedad y procesos institucionales, la gestión de la comunicación interna desempeña un papel fundamental en el momento de abordar éstos con éxito, contribuye también a que las preocupaciones y miedos de los directivos y trabajadores den progresivamente paso al cambio y mejora del rendimiento. El éxito de la comunicación interna, y su eficacia radica en su planificación, organización y desarrollo, siempre con una responsabilidad compartida entre directivos y trabajadores, para ello los diferentes niveles y áreas de dirección deben hacerse responsables de su parte en la comunicación.

También la comunicación entre los trabajadores, los directivos y su interactuar deben ser regular y continua, y no una medida de emergencia; especialmente, durante períodos de cambio es preciso comunicar de forma continua, ascendente, descendente y transversal, así como mantener un flujo constante de información sobre la base de compartir de manera permanente la información. Por tanto, las IES tienen que comunicar a su debido tiempo y conocer las necesidades de directivos y trabajadores implicados o afectados en el proceso de cambio; tienen que promover la comunicación cara a cara; generar un flujo de información constante en un marco de coherencia y exigir responsabilidades a sus directivos en función de sus

comunicadores. Todo ello, para garantizar que el proceso de gestión integradora se lleve a cabo con la máxima adhesión e implicación posible de sus protagonistas, en los diferentes niveles y áreas, con las interrelaciones establecidas en la propuesta.

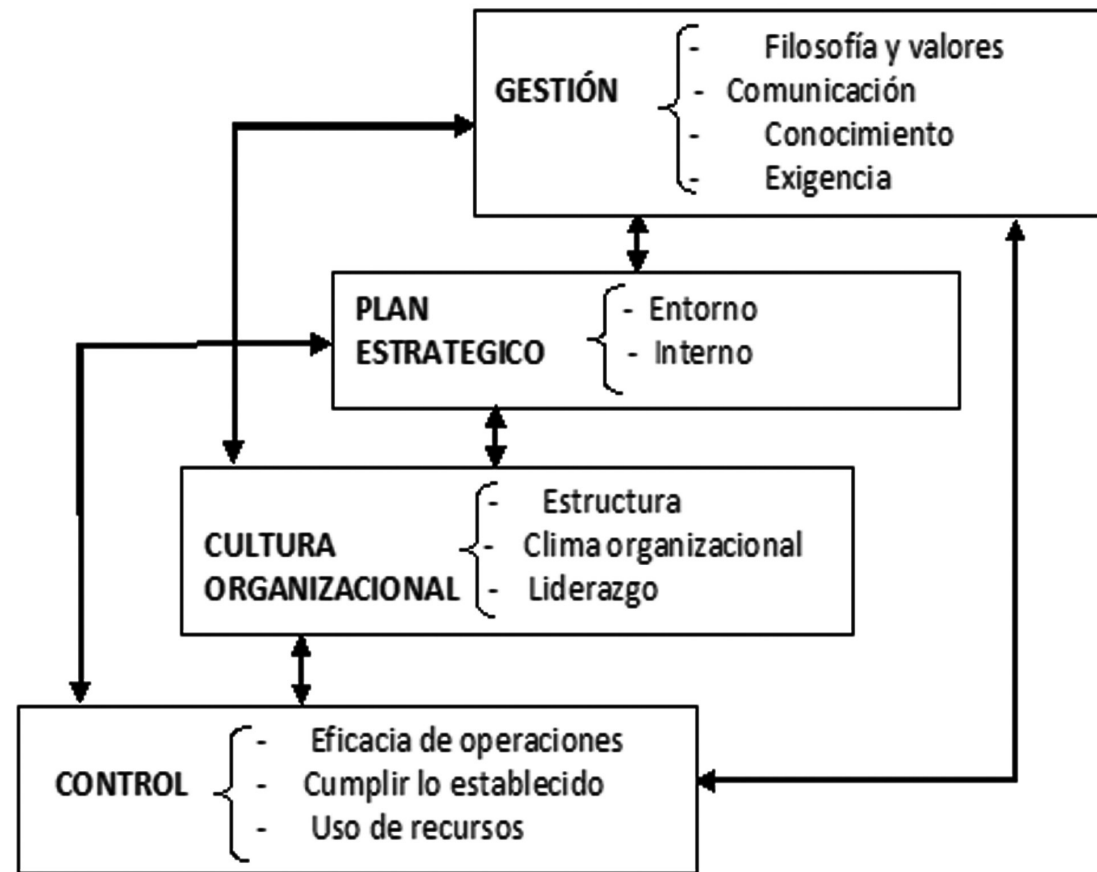
También todo proceso de control requiere de elementos indispensables para orientar y ejecutar el trabajo humano de manera congruente y alineada, donde sobresalen: la motivación, la comunicación, la información, el liderazgo, la responsabilidad, el conocimiento, la disponibilidad de medios y herramientas, todos concebidos de forma integral.

Se debe motivar a las personas de forma sistemática para la actuación y conducta cierta en la ejecución de los distintos procesos de forma tal que no sea discordante con la deseada en la institución; integrar los esfuerzos y voluntades de sus diferentes partes para así evitar resultados opuestos o conflictivos, y producir información acerca de los resultados de las áreas y del desempeño individual, de tal manera que, cotidianamente, las actividades se puedan retroalimentar sin necesidad de una intervención continua para evaluar cada decisión.

El control efectivo armoniza la autonomía para mejorar los resultados en lugar de maximizar o minimizar el nivel de control; facilita alcanzar los objetivos y la ejecución de los planes estratégicos de la institución, e integra la planificación, organización y ejecución como parte del proceso, y no como actividades aisladas. El control debe influenciar al personal para que realicen acciones consistentes en función de los objetivos establecidos. La siguiente gráfica muestra la interrelación existente entre el entorno y el control, lo cual está compuesto por la gestión, la estructura y la cultura organizacional para facilitar la integración institucional.

GRÁFICO 2

Enfoque holístico y ubicuo del control.



Fuente: Elaboración propia, 2013.

Esta concepción del control condiciona la adopción de una forma de gestión para la implementación del plan estratégico y marco orientador del desempeño, al guiar hacia el futuro a la institución. No existe un modelo rígido para diseñar el control, porque debe partir de un análisis detallado de las características concretas de la institución y de las condiciones tanto internas como del entorno en que se desarrolla. El control debe concebirse: antes, durante y después de la ejecución de las actividades correspondientes; sus particularidades se precisan a continuación:

- Controles anteriores, también considerados: anticipatorios, preventivos, proactivos, ex antes, se realizan con el fin de efectuar todos los preparativos necesarios para evitar que se presenten problemas en la ejecución de los procesos y no tener que enmendarlo una vez iniciado. Están situados a la entrada de los procesos.
- Los controles durante, denominados concurrentes, revelan las posibles desviaciones que suelen ocurrir mientras se desarrollan y ejecutan los procesos, operaciones y actividades.

- Los controles después, nombrados como: posteriores, reactivos, ex post, miden los resultados de los procesos, operaciones y actividades una vez concluidos, para establecer las causas de cualquier desviación que se aleje del cumplimiento de los estándares, planes y metas previstos. Permiten la corrección de la planificación en el siguiente ciclo, así como incentivar por los resultados positivos obtenidos.

Por las características de las IES y el entorno donde se desarrollan los controles también pueden ser: externos, internos y autocontrol. Los sustentos establecidos anteriormente son expresión de la concepción holística y ubicua, lo cual posibilita la integración del personal y su accionar coherente tanto de forma individual como colectiva, con sus interrelaciones esenciales, para contribuir positivamente en los resultados y su calidad.

5. Una experiencia en la implementación de la gestión integradora

La propuesta de gestión integradora se ha implementado durante los cursos escolares: 2012-2013 y 2013-2014 en la Facultad de Ciencias de la Tierra de la Universidad Estatal Amazónica, Ecuador. Esta facultad está estructurada en: decano, con las comisiones asesoras de Investigación, Vinculación con la sociedad y Docencia, y dos coordinadores de carreras con igual número de comisiones asesoras a ese nivel. En la misma se desarrollan las carreras de Ingeniería Agroindustrial e Ingeniería Agropecuaria. La implementación abarca todos los procesos propios de la institución correspondientes a la Facultad y alineados desde la rectoría.

Los resultados de la experiencia obtenida en los dos años de implementación se concretan a continuación.

- Se logró un escenario universitario en la Facultad con perfil unificado, coherente e integrativo de decisiones y acciones mancomunadas, como el efecto positivo de la propuesta desde la concepción holística y ubicua. También se obtuvo una adecuada relación entre la planificación y el control y en su ejecución, sobre la base de su estructura organizacional y funcional.
- Sus propósitos, como parte de la institución, se establecieron a largo, mediano y corto alcances, en programas de acción y para compartir recursos y voluntades y los procesos de pertinencia: investigativos y postgrado, vinculación con la sociedad, pregrado y postgrado, y los de existencia relacionados con la gestión de recursos materiales y financieros, planificación, la dirección del talento humano; todos ellos, tienen una trascendencia cualitativamente superior, como consecuencia de la coordinación y la colaboración interna y externa, al lograr un adecuado alineamiento entre estos y los procesos sustantivos.
- Ha permitido lograr ventajas competitivas a corto, mediano y largo plazos en sus procesos, con una utilización más consecuente de todos sus recursos; con la gestión integradora aplicada, se lograron relaciones para la ejecución de los diferentes niveles y procesos, en el mismo nivel, áreas y de forma cruzada, sobre la base de la estructura correspondiente.
- Se facilitó la comunicación, el intercambio, el análisis y el debate de la problemática común, así como el logro de una

adecuada integración del personal y las relaciones sociales necesarias con el actuar de cada integrante por áreas y niveles, lo cual proporcionó el desarrollo, en los diferentes procesos, de los objetivos y resultados. Se ha sido consecuente con la singularidad de cada nivel, estructura por área y sus relaciones.

Como resultado de la aplicación práctica se obtuvieron mejoras considerables en los diferentes procesos de pertinencia: investigación y posgrado, vinculación con la sociedad y la docencia en relación con años anteriores, así como un comportamiento adecuado del personal y sus relaciones, un mejor desempeño individual y colectivo por niveles y áreas, con satisfacción social de la facultad e institución, como reconocimiento a la calidad de los resultados.

Conclusiones

El alineamiento institucional, como proceso continuo para la vinculación de los diferentes elementos hacia la proyección estratégica de la institución, es susceptible a ser redefinido, evaluado y mejorado consistentemente, con el propósito de alcanzar el estado deseado para el mejoramiento del estado actual, de forma común para todos los procesos, en los diferentes niveles de la estructura institucional, y así contribuir a la integración de todo el personal.

La comunicación, como elemento esencial e imprescindible en la ejecución e interacción de los procesos institucionales, es una garantía para que la gestión integradora posibilite la máxima adhesión e implicación po-

sible de sus protagonistas, en los diferentes niveles, con las interrelaciones establecidas, según la propuesta.

El proceso de control institucional y su relación directa con el de planeación tiene mayor éxito cuando se concibe y desarrolla en correspondencia con una adecuada estructura organizacional y su ejecución, por lo que no existe un modelo rígido para diseñar el control, ya que debe partir de un análisis detallado de las características concretas de la IES y de las condiciones tanto internas como del entorno, en que se desarrolla.

Resulta relevante y viable, para el éxito de la gestión integradora, concebir y ejecutar la concepción en las IES con relaciones verticales, horizontales y transversales entre las diferentes estructuras organizacionales y funcionales por áreas y sus niveles para el cumplimiento de los objetivos y metas establecidos para el uso adecuado de las fortalezas internas y el aprovechamiento de las oportunidades del entorno, con el fin de minimizar las debilidades y atenuar las amenazas, lo cual contribuye decisivamente a la integración del personal, en base al desarrollo del estado actual para el logro del estado deseado.

La experiencia obtenida, con aplicación de los sustentos establecidos para la concepción de la gestión integradora, resultó factible pues evidencia resultados positivos importantes en todos los procesos de la Facultad donde se aplicó y por tanto, puede generalizarse a toda la Universidad Estatal Amazónica de Ecuador.

Referencias bibliográficas

Fuentes González, H. C. (2001). Didáctica de la Educación Superior. Universidad de Las Tunas y Universidad de Oriente.

Gutiérrez, E. (1999). Modelo para la dirección de la red de instituciones de educación superior cubanas. Cuba, Santiago de Cuba. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Horrutinier, P. (2006). La Nueva Universidad Cubana. La Habana, Cuba, Editorial Félix Varela. 1ra. Edición.

Karold, K. y Weuhruch, H. (2008). Administración una perspectiva global. La Habana: Editorial Félix Varela. Primera parte, 12ª. Edición.

Musa, J. (1997). Modelo para la concepción y desarrollo de universidades de carácter territorial. Las Tunas: Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas.

Quesada Madriz G., (2005). El alineamiento estratégico, clave en la implementación del BSC. Extraído desde [http:// www.Gestiopolis.com](http://www.Gestiopolis.com) el 13 de octubre 2013.

Real Academia Española. Extraído desde [http:// www.rae.es](http://www.rae.es) el 20 de octubre 2013.

El contexto en que se produce el cambio educativo

EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

SERGIO GÓMEZ CASTANEDO

Máster en Investigación Educativa, Profesor e Investigador Auxiliar, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ sgomezca@cepes.uh.cu

RAYSA LUCÍA RICARDO GUIBERT

Máster en Educación por el Arte y Animación Sociocultural. Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba.

✉ raluri2010@yahoo.com.mx

Resumen

La educación superior en América Latina y el Caribe es hoy una propiedad emergente del cambio. El cambio educativo debe producirse de forma permanente en las Instituciones de Educación Superior para que puedan estar acordes con el desarrollo de la llamada "sociedad del conocimiento". Esto se produce en condiciones de crisis económica mundial y de reagrupamiento de las condiciones del sistema de producción capitalista; también en las reorganizaciones internas de los países latinoamericanos y de las propias instituciones. Criterios pedagógicos y de gestión hacen del cambio una peculiar manifestación. La presentación de las características principales del entorno y el dintorno donde se efectúan los procesos de cambio en las universidades latinoamericanas es el objetivo del presente artículo. Se destaca la influencia del contexto en los cambios que ocurren en dichas instituciones. Las reflexiones que se expresan son resultado de investigaciones efectuadas por los autores, cuyos antecedentes se remontan a la década del 90.

Palabras clave

Instituciones de educación superior, transformaciones educativas, sociedad del conocimiento.

Abstract

Higher education in Latin America and the Caribbean today is an emergent property of the change. Educational change must occur permanently in institutions of higher education so that they can be consistent with the development of the so-called knowledge society. This occurs in conditions of global economic crisis and regrouping of the conditions of capitalist production system; also in the internal reorganizations of Latin American countries and the institutions themselves. Pedagogical and management criteria make a peculiar manifestation of change. The presentation of the main features of the environment and the dintorno where Latin American are carried out the processes of change in the institutions of higher education is the goal of this article. Highlights the influence of the context in the changes occurring in the Institutions of Higher Education by Latin American and Caribbean. The thoughts expressed are the result of investigations carried out by the author, whose antecedents go back a1994.

Key words

Institutions of Higher Education, educational transformations, the knowledge society.

Introducción

En los momentos en que se reconoce el rol central de la educación superior se manifiestan las características de un cambio de

época. Tendencias muy pesadas nos señalan cambios en todos los órdenes de la vida, entre los que se destacan según Mojica, los siguientes (1997, s/p.):

- Intentos por constituir una economía planetaria en crisis permanente dominada por el capital financiero.
- Tecnología altamente sofisticada que produce un alto crecimiento económico, pero que, paradójicamente, no redundará en generación de empleo.
- La informática se apodera de fábricas y oficinas.
- Aparecen, constantemente, nuevos materiales.
- Frutas y cereales se producen en cadena, a nivel industrial, bajo el milagro de la biotecnología.
- La economía mundial se terciariza rápidamente.

Por otra parte, aparecen nuevos modelos de integración: UNASUR, MERCOSUR, ALBA y CELAC, como ejemplos, en nuestro subcontinente. Ante todas estas transformaciones, la educación superior se ve impulsada a realizar cambios de importancia, lo cual adquiere características estratégicas para tratar de garantizar el futuro de los estados-naciones o sus nuevas agrupaciones. Esto es resultado de la también muy actual y profunda presencia de la complejidad en las relaciones humanas, en sus procesos sociales. Se presentan los síntomas de un cambio de época, no de una época de cambios, lo que indica vulnerabilidad.

Por ello, proporcionar una formación integral, adecuada a los tiempos actuales y futuros previsibles, y constituir base para el perfec-

cionamiento personal y social, es el fin principal de la educación.

En la actualidad, los cambios sociales y tecnológicos se han acelerado, por lo que para lograr cierta estabilidad, eficiencia y calidad en los sistemas educativos, estos tienen la tendencia a conformarse de manera abierta, con cierta flexibilidad que les permita adaptarse a las nuevas condiciones imperantes, con los menores esfuerzos y gastos posibles.

En las Instituciones de Educación Superior (IES), al igual que en otras organizaciones, el cambio, casi siempre, lo impone el entorno, aunque existen iniciativas de cambio al interior como resultado de la actuación de algunos de sus agentes.

La influencia del entorno y el dintorno resultan de importancia a la hora de definir el tipo de cambio que se va a realizar, con qué características y el rol de cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria o de los involucrados (stakeholders) en dichos procesos de cambio.

En particular, la presentación de las características principales del contexto actual y los retos para el futuro que tienen las IES constituye el objetivo de este artículo. La metodología empleada está basada en la revisión y análisis bibliográfico y los resultados de investigaciones empíricas llevadas a cabo por los autores, teniendo como antecedente el año 1994.

1. El cambio educativo. Caracterización y discusión

Hoy día, las teorías organizacionales concentran su atención en el cambio, ya no se

prioriza la estabilidad, la adaptación al ambiente existente, sino a la preparación para el medio futuro, se trata de flexibilizar la organización.

El cambio es considerado tan permanente y dinámico que no debe tenerse en cuenta como una pertenencia de la organización, debe entenderse como propiedad emergente del cambio; por lo que la organización no solo es dirigente del cambio, sino, resultado de este.

Una ojeada al panorama educativo mundial nos revela que numerosos países han transitado, en las últimas décadas, por reformas educativas, modernizaciones curriculares, transformaciones globales y locales, de corto y largo alcance, tanto en la educación básica, como la media y superior. En esta última se destaca, por su amplitud y profundidad, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el conocido proceso de Bolonia, implementado en 2010.

Para tratar el cambio educativo debemos referirnos primero a lo que, filosóficamente, representa el cambio. Consideramos el cambio como el movimiento del objeto o fenómeno en el tiempo y en la referencia histórico-social concreta en que se desarrolla. Todo cambio implica una modificación, aunque no una transformación.

Según el criterio Castanedo, en la dialéctica de su desarrollo se revela que “el cambio en los objetos se manifiesta como un proceso que transcurre de acuerdo con fases y leyes propias de esa forma peculiar de modificación; y, al mismo tiempo, es el resultado de innumerables acciones a las cuales este fenómeno está sometido” (1996. p. 31).

A decir de Malott, el cambio es el resultado de la alteración, variación o modificación

que el entorno y el dintorno ejercen sobre las organizaciones. “El cambio no tiene fin, no tiene forma ni estructura fija; es dinámico; es un proceso de evolución constante” (2001, p. 20).

Es entonces el cambio educativo un proceso de modificaciones o transformaciones deseadas que se efectúan tanto en los criterios teóricos como en la práctica pedagógica y de gestión, lo que abarca los métodos, medios y recursos para llevarlos a cabo; incluyendo, los que surjan durante su implementación, lo cual sucede, generalmente, en condiciones de alta incertidumbre signada por la complejidad del entorno.

El cambio educativo es una categoría que incluye conceptos como los de innovación, mejora, reforma o transformación. La visión que predomine en quien lo defina, puede tener una orientación tecnológica, simbólica, normativa, cultural, u otra, en dependencia de la política educativa a la que brinden sustento. Pasemos a realizar una breve clarificación terminológica.

Reforma. Término utilizado para designar un cambio a gran escala, principalmente, en el sistema educativo. Es iniciado por las autoridades educativas. La reforma produce una modificación que no implica una transformación, necesariamente profunda.

Para Sack, “la reforma es una forma especial de cambio que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados” (1998, p. 43).

Innovación. Se refiere a la introducción de cambios de menor magnitud que las refor-

mas, que supone un cambio cualitativo en las prácticas educativas. El término, según el Diccionario de la Real Academia Española, “equivale a mudar o alterar las cosas introduciendo novedades” (1984, s/p.).

Como ha descrito Morrish, citado por Pérez:

En las innovaciones existen tres niveles posibles: el primero, el más externo y, por tanto, el más fácil, hace referencia al cambio de instalaciones, de material, de medios, etc.; el segundo, produciría la innovación en el "software": material didáctico, libros de texto, etc.; y el tercer tipo afectaría, de modo más directo, a las interrelaciones personales, con lo que cambiaría, sobre todo, el modo de interacción entre alumno y profesor, y entre contenidos y destrezas (1976, p. 6).

Los cambios educativos como procesos ocurren en diferentes niveles, desde el nivel de aula o docente, donde en el plano elemental transcurre el acto de la educación y se producen las principales modificaciones; en el de institución educacional, en el cual tiene lugar la confluencia de los factores esenciales condicionantes de la educación y la dinámica social es peculiar; hasta los niveles terminales o globales, verdaderamente estratégicos, en los cuales la naturaleza de los cambios sucede en el contexto de complejas acciones políticas, sociales y educativas.

Como indica Schwartz, “las reformas y las innovaciones en educación solo tendrán éxito si se tiene en cuenta de forma prioritaria al docente, ya que nada se hará sin los enseñantes, piedra angular de todo cambio” (...). (1979, s/p.).

Aquí se manifiestan las dos tendencias fundamentales en el abordaje del fenómeno del

cambio educativo: la que lo concibe como modificación en los aspectos pedagógicos (modos de actuación de los docentes, material curricular, entre otros), y la que lo ve como alteraciones en las estructuras de dirección o de organización de las carreras. En este artículo, se adopta un criterio holístico en el que los aspectos estructurales y de gestión marchan juntos y sirven a los pedagógicos.

El centro de los reales cambios educativos transcurre, principalmente, en la institución educacional; por tanto, las acciones para provocar el cambio deben orientarse hacia allí, y hacia las estructuras de dirección, pues si estas últimas no se involucran en el proceso y lo comprenden, cabalmente, el esfuerzo queda limitado por las demás partes del sistema.

Según las teorías organizacionales se reconoce como necesario que la "mente" de la institución funcione de forma que promueva el cambio, y si bien la mente organizacional no es la suma de las de cada individuo que integra la organización; para que exista la misma, se hace indispensable que se desarrollen esos criterios en - por lo menos- el núcleo dirigente.

Diversos autores como Fullan (2002), y Valle, Castro y Gómez (2005) consideran que los resultados de los procesos de cambio dependen de diversos factores, ante todo, que satisfagan las necesidades auténticas de quienes lo promueven y hacia quienes van dirigidos; que se entiendan claramente los objetivos, y se hayan planificado acertadamente los pasos a seguir; pero, también, de un prudente cálculo de los recursos, del prestigio personal y de los conocimientos técnicos de los promotores del cambio. También es importante estar preparados para enfrentar las posibles barreras y resistencias

que puedan surgir en el desarrollo de la experiencia, a la vez que buscar la cooperación y colaboración más amplias posibles.

Además, se considera que todo cambio educativo se asocia a cierto nivel de caos, que se justifica por la complejidad del sistema a transformar; para trabajar en esas condiciones es necesario concebir acertadamente la dirección del cambio.

Se hace necesario además concebir al cambio educativo como un proceso paulatino, en el cual se van involucrando aquellos factores que estén más capacitados para lograr transformaciones y puedan servir de ejemplo, con su quehacer, de lo que se puede lograr. En esta dirección, se ha de trabajar para que las estructuras, a la vez que reformulan sus modos de pensar y actuar, logren acelerar el cambio en los demás componentes del sistema.

En los cambios educativos, quizás con más fuerza que en otros procesos sociales, cobran un lugar primordial en la perspectiva del éxito, la estimulación y promoción de los procesos de autoperfeccionamiento individual y grupal. No obstante, el cambio educativo es -ante todo- un proceso socio-pedagógico y de gestión, cuyo éxito depende, en última instancia, de la movilización de las potencialidades de todos los factores que intervienen en ese proceso. Ese fenómeno no puede ser entendido -como hasta ahora- como un proceso de reproducción de paradigmas educativos asimilados o bien interiorizados, sino que su dinámica es más bien la de la resignificación de las ideas y concepciones ético-pedagógicas que rigen el cambio y la construcción de los espacios de acción por los colectivos docentes.

Concluyendo este aspecto, se puede considerar que los cambios educativos tienen que

iniciarse, además que, desde la estructura, también y, principalmente, desde dentro, y entrenar a la IES como conjunto para desarrollar la innovación, lo que se manifiesta en la implicación de los docentes en un análisis reflexivo de sus prácticas, potenciando la toma de decisiones en el nivel institucional.

Los investigadores universitarios han llegado al consenso de definir alrededor de ocho aspectos fundamentales, donde desarrollar el cambio educativo y estratégico. Estos son:

- a)** Gobierno y gobernanza
- b)** Calidad
- c)** Financiamiento
- d)** Investigación e innovación
- e)** Equidad
- f)** Internacionalización
- g)** Carrera académica
- h)** Vínculos con el mercado laboral

En todas estas áreas tiene un rol relevante el entorno, así como el dintorno, a los que dedicaremos el siguiente epígrafe.

2. El contexto internacional y educativo para el cambio

Como se planteó anteriormente, estamos siendo partícipes de un cambio de época, la cual se caracteriza por la transformación de la cultura material y simbólica, organizándose en torno a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta serie

de cambios ha modificado la economía, las maneras de comunicar, las instituciones políticas y la cultura. Al mismo tiempo, se han modificado las estructuras tradicionales y los criterios positivistas de cómo se hace la ciencia, sobre todo, los modelos verticales-autoritarios de la educación y la gestión.

Para los países subdesarrollados, el dominio integral de los procesos y tendencias que rigen el actual "modelo de reproducción capitalista" constituye una premisa ineludible, con vistas a la definición acertada de sus estrategias de desarrollo y de reinserción en la coyuntura internacional globalizada. La contradicción es marcadamente clara: de nuevo a la periferia, o a la independencia y la autogestión.

Los cambios se producen a través de procesos de ruptura y pausas. Replantan la necesidad de crear nuevos paradigmas educativos, incluyentes de las realidades emergentes; en las IES, demandan de los profesores pensar y repensar el quehacer, tanto colectivo como individual.

En este ámbito, se ponen de manifiesto a la vez, algunas características de los cambios que se prevén y ante los cuales resulta impostergable la anticipación y la acción de los directivos de los diferentes niveles, docentes, investigadores y comunidad universitaria en general; del mismo modo, algunos de los fenómenos que ya están presentes y que significan gérmenes del futuro.

Por otro lado, el sistema de indicadores e instrumentos para la medición del cambio debe diseñarse incorporando aquellos que permitan considerar los efectos de las modificaciones introducidas en los diferentes colectivos de sujetos que interactúan en la IES. Asimismo, en los procesos de cambio

se pueden presentar barreras que lo pueden limitar, así como existen potencialidades que de explotarse adecuadamente lo favorecen, situaciones estas que también deben ser exploradas desde el ámbito investigativo.

Por otro lado, la revolución del conocimiento ha transformado directamente al contenido, a los métodos, lenguajes e instrumentos del quehacer académico en su conjunto. Ante tal panorama, las IES deben jugar un importante y singular papel en estas definiciones, por su carácter creador y protagónico en la transmisión del conocimiento.

Si bien en todas las épocas y culturas el conocimiento ha sido relevante, lo característico de la época contemporánea es el rol central que este adquiere, así como la velocidad con la cual se expande. De esto se deriva la definición de la “sociedad del conocimiento” como aquella en que cada individuo y organización construye su propia capacidad de acción; su posición en la sociedad a través de procesos de adquisición y desarrollo de conocimiento, organizado, de tal forma, que puedan contribuir a procesos de aprendizaje social.

La situación expuesta es resultado de la también muy actual y profunda presencia de la complejidad en las relaciones humanas y en los procesos sociales, determinadas, entre otros aspectos, por la aceleración inusitada de los cambios sociales y tecnológicos. Por ello, para lograr cierta estabilidad, eficiencia y calidad en los sistemas educativos, estos deben comportarse de manera abierta, con cierta flexibilidad, que les permita adaptarse a las nuevas condiciones imperantes con los menores esfuerzos y gastos posibles.

En particular, Iberoamérica, Cuba incluida, ha enfrentado cambios de muy diversa índole en los tiempos actuales. También otros

países del mundo capitalista desarrollado y los socialistas asiáticos se han visto en la necesidad de iniciar procesos de cambio educativo más o menos profundos. En Latinoamérica y el Caribe, unos son aceptados por la mayoría de los agentes y beneficiarios, mientras en otros, (Chile, como ejemplo actual) se demuestra la inconformidad mediante enfrentamientos en diversos ámbitos y planos.

Hasta el momento, se ha puesto de manifiesto una incongruencia entre los resultados de las acciones para cambiar la educación, de acuerdo con las necesidades y los retos que plantea el mundo en el Tercer Milenio. En el ámbito docente se ha llegado a un consenso sobre dónde actuar: las declaraciones señalan que se deben cambiar los modos de hacer de los que se ocupan de la educación; a pesar de ello, la práctica indica que la acción se concentra en la sustitución y adecuación de materiales, de planes y programas, etc.

Sobre esta base, uno de los grandes desafíos que deben enfrentar las IES está relacionado con lograr precisión acerca de si deben y pueden participar en esa globalización; además, si de acuerdo con las condiciones que presenta la institución y el contexto externo a ella, son capaces de determinar las características, su integración y con cuáles capacidades cuentan para desenvolverse en esas circunstancias.

En esa misma línea se ubican las inquietudes de algunos científicos que se preguntan: ¿Cuáles son las transformaciones que debemos incorporar en la educación superior para hacer posible una formación universitaria de calidad, que proporcione las competencias imprescindibles en la posterior actualización de los graduados?

Según la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, de la UNES-

CO (1996), los criterios que deben orientar los diversos procesos universitarios se relacionan con la pertinencia social, la calidad educativa y la internacionalización del conocimiento, por lo que se deberá lograr el máximo nivel de competencia institucional; desarrollar las cualidades asociadas a la visión, voluntad y audacia; priorizar la interacción social como forma particular de relación con el entorno local, nacional e internacional, y alcanzar la calidad en los procesos de selección e ingreso, formación profesional y de valores, atención al graduado, investigación científica y superación del personal.

Otra de las características requeridas del tercer nivel de educación es la masificación que tiene lugar en muchos países a partir del crecimiento de la demanda de la población por cursar estudios superiores. Este es un aspecto en el que se debe trabajar con ahínco para lograr resolver un dilema prospectivo: la relación entre el ingreso, la graduación y la posibilidad de trabajar, una vez graduado. Ello es la manifestación de los principios y derechos de justicia, equidad y democracia, elementos que son también parte de la pertinencia y que, además, se determinan por la calidad de los contenidos científicos y técnicos e, igualmente, por el desarrollo material y espiritual de la sociedad en el mundo y, en particular, en “América Latina”. La pertinencia (eficiencia y eficacia) e impacto de las IES en el contexto social estará determinada por el papel que desempeñen en el ámbito de la nación, la región o a nivel local.

Ahora bien, en la educación superior, al igual que en otros campos, no es posible enfrentar situaciones, problemas y necesidades emergentes con los elementos que le dieron origen. La educación superior es destinataria de una demanda cada vez mayor, no solo de los jóvenes en edad estudiantil, sino tam-

bién de trabajadores que desean perfeccionarse y adquirir nuevos conocimientos, junto a los adultos mayores que se sienten motivados por aprender a lo largo de la vida. Ello plantea exigencias al proceso de formación del tercer nivel, entre estas:

- Centrar la formación en el sujeto que aprende.
- Orientar la formación a "desarrollar el saber hacer".
- Diseñar los contenidos en su necesaria interrelación, de modo que no resulte una acumulación de conocimientos a transmitir, sino un instrumento metodológico para reflexionar y actuar: interdisciplinariedad y transdisciplinariedad.
- Desarrollar el aprendizaje “a lo largo de toda la vida”.

Sin embargo, un factor de gran importancia que ha limitado el cumplimiento de la misión de las IES a escala mundial lo constituye el escaso financiamiento disponible en el período de la globalización neoliberal.

Por otro lado, el nuevo profesional que se forme deberá ser capaz de unir en sí al especialista y al ciudadano, lo que implica que en su formación se tengan en cuenta el rol de cada asignatura en su preparación y los valores de la sociedad. La educación superior debe propiciar, por tanto, la búsqueda del desarrollo nacional y a partir de este, el desarrollo universal. Se impone promover entonces una relación más sistemática entre investigación básica y aplicada, entre la universitaria y la que se produce fuera de ella, con el propósito de disponer de un sistema educativo superior capaz de crear, mantener y asegurar oportunidades de competitividad.

Esta realidad coloca a América Latina y el Caribe frente a la interrogante de si dispondrá de capital humano e instituciones para participar en la llamada “sociedad del conocimiento”. Se destaca el concepto del Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz, el cual afirma que “el capital humano implica no solo conocimientos, sino también conciencia, ética, solidaridad, sentimientos, heroísmo, y la capacidad de hacer mucho con muy poco” (2005, pp. 2 - 3).

Sin embargo, la investigación sobre la educación superior continúa siendo débil en los países subdesarrollados y es reflejado por el bajo nivel en:

- Los estudios de los graduados en estos aspectos.
- La formación de doctores (Ph.D.).
- La participación de la ciencia y la tecnología en el desarrollo de los programas.
- Las publicaciones en bases de datos de reconocido valor y la escasez de patentes.

No obstante, se aprecian algunos resultados positivos -aunque no relevantes en cantidad- en el desarrollo de capacidades investigativas en países del área, a través de la vía de la cooperación internacional (Norte – Sur y Sur – Sur).

Finalmente, la internacionalización de la educación superior se da como tendencia en la misma medida que se hace necesaria la universalización de la enseñanza y la investigación, al ser la trasmisión, aprovechamiento y generación del conocimiento un factor imprescindible en la determinación del progreso educativo. De igual forma, las políticas

en esta esfera han permitido el acercamiento de los sistemas de educación superior de los diferentes países, constituyendo un factor de influencia en los procesos de convergencia en cuanto a componentes y procesos fundamentales en la generalidad de los sistemas, a la vez que cada uno mantiene sus particularidades específicas.

Conclusiones

El desarrollo del proceso de cambio a que está sometida la educación latinoamericana y caribeña es resultado de las necesidades sociales derivadas del desarrollo interno y del entorno internacional, lo que sucede en condiciones de incertidumbre, relativa al entorno y dirigida al cumplimiento de la misión asignada.

En el ambiente educativo, los cambios pueden comenzar por cualquier agente; no obstante, tendrá que, para ser efectivo, pasar por la conciencia de los docentes. Asimismo, la interacción y la deliberación constante resultan requisitos para el cambio consciente y efectivo, y pueden ayudar en la consolidación de esos cambios educativos.

En las IES la comunicación, tanto interna como externa, emerge como el instrumento fundamental del cambio, al difundir la visión y las ideas de impacto requeridas para cerrar las brechas de eficiencia organizacional.

La interrelación de estructuras y procesos institucionales hacia el entorno y el impacto de los cambios externos hacia el dintorno, indican que la tendencia de reorganización de las IES, es hacia su conversión en centros académicos de producción y transferencia de conocimientos y tecnologías y de un apreciable nivel en las ciencias humanísticas.

Referencias bibliográficas

Castro Ruz, F. (2005). Discurso pronunciado en la primera graduación de la Escuela Latinoamericana de Medicina el 20 de agosto de 2005. Periódico Granma, 2-3.

Declaración de Bolonia (1999). Extraído desde <http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/bologna/bologna.html> el 26 de marzo de 2000.

Diccionario de la Real Academia Española. (1984). España.

Fullan, Michael. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En: Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 6, 1–2.

García, L. A., Valle, S. y Gómez, S. et al. (1996). Los Retos del Cambio Educativo. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

Gómez Castanedo, S. (1996). El aprendizaje organizacional y el cambio educativo en las instituciones educacionales. Aspectos teóricos. La Habana: ICCP. Tesis para la obtención del título de Máster en Investigación Educativa. Cuba, 31.

Malott, M. (2001). Paradoja del Cambio organizacional. México. Editorial Trillas, 20.

Mojica, F. (1997). ¿Por qué queremos mirar al futuro? Bogotá. Primer Encuentro Iberoamericano de Estudios Prospectivos. 12-14 de marzo 1997. Materiales de la reunión, s/p.

Morrish, I. (1976). Aspects of Educational Change. London. G.Allen & Ur-diwin. 1976.

Pérez, Ma. Gloria. (1990). La Investigación-Acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Dykinson. Madrid, España, 6.

Sack, R. (1998). Una tipología de las reformas de la educación. Perspectivas Pedagógicas Vol. XI, no.1 UNESCO, París, Francia, 43.

Schwartz, B. (1979). Hacia otra escuela. Madrid, Edición Narcea.

Valle, A.; Castro, P. y Gómez, S. et al. (2005). La transformación de la escuela. Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

UNESCO (1996). Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París, Francia.

La Estrategia institucional en la Universidad de Cienfuegos

UN ENFOQUE PROSPECTIVO PARA SU ELABORACIÓN

DIANNI RODRÍGUEZ VARELA

Máster en Administración de Empresa, Profesora Asistente, Universidad de Cienfuegos, Cuba.

✉ drodriguez@ucf.edu.cu

JUDITH GALARZA LÓPEZ

Doctora en Ciencias de la Educación, Máster en Ciencias de la Educación Superior, Profesora Titular, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ judith@cepes.uh.edu.cu

JOSÉ LUIS ALMUIÑAS RIVERO

Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Ciencias de la Educación Superior, Profesor Titular, Universidad de La Habana.

✉ almu@cepes.uh.cu

LOURDES A. DE LEÓN LAFUENTE

Máster en Dirección de Empresa, Profesora Auxiliar, Universidad de Cienfuegos.

✉ lafuente@ucf.edu.cu

Resumen

La Universidad de Cienfuegos desde hace algunos años ha venido realizando un conjunto de modificaciones en el desarrollo de los procesos de planificación estratégica institucionales. Sin embargo, aunque se constatan avances importantes en su gestión, aún se presentan dificultades relacionadas con la necesidad de profundizar en el estudio y comprensión de los problemas del entorno para reducir el riesgo y la incertidumbre que se generan del mismo, así como analizar los diversos escenarios futuros deseados y factibles de alcanzar. En el afán de contribuir a la solución de las dificultades antes mencionadas y dar cumplimiento a las exigencias actuales y futuras de la educación superior cubana, se realizó un estudio con enfoque prospectivo para apoyar el diseño de la Estrategia institucional, basado en los procesos clave identificados por la institución.

Palabras clave

Gestión, Estrategia institucional, prospectiva.

Abstract

The University of Cienfuegos in recent years has been making a series of changes in the development of institutional strategic planning processes. However, although significant progress can be reported in its management, are still difficulties related to the need for further study and understanding of the problems of the environment to reduce the risk and uncertainty that are generated from the same are presented and analyzed the various desired future scenarios and feasible to achieve. In order to contribute to resolving the difficulties mentioned and comply with the Guidelines of the Economic and Social Policy of the Party and the Revolution, a study was conducted with prospective approach to support the design of the corporate strategy, based on the processes key.

Key words

Management, institutional strategy, foresight.

Introducción

Hoy vivimos en un mundo donde las transformaciones tecnológicas, sociales, políticas y medioambientales impactan a toda la humanidad. Los procesos de globalización han tomado la senda del neoliberalismo económico, pretendiendo venderse como la única alternativa de los países subdesarrollados para salir de la pobreza, cuando se ha intensificado en realidad, la exclusión de los que no trabajan ni tienen la más mínima posibilidad de acceder a los estudios, de desarrollar algún arte u oficio, o recibir atención médica adecuada. Esta situación inci-

de, drásticamente, en el sector público, en la educación y en sus prácticas organizativas y de gestión. De igual modo, las Instituciones de Educación Superior (IES) han comenzado a emprender cambios relevantes en su actuación. La demanda de métodos y enfoques modernos de dirigir sus actividades, se ha convertido en una necesidad imperiosa, como una vía para garantizar la calidad de los servicios académicos y de investigación que desarrollan.

En el marco de estas exigencias de gran trascendencia para Cuba, resulta vital que las IES, puedan contar con una Estrategia debidamente fundamentada, bajo un enfoque integrador, holístico, proactivo, compartido y participativo, que les permita responder de manera más pertinente a las crecientes demandas institucionales y del entorno.

Sin embargo, en algunas ocasiones, en los procesos de planificación estratégica que realizan estas instituciones, se constata una escasa utilización de herramientas y técnicas que contribuyan a elevar el rigor científico y la validez de los resultados en las diferentes etapas o fases de dicho proceso, como por ejemplo: a) en el análisis del contexto externo; b) en el diagnóstico estratégico de la institución, y c) en la formulación de la misión y la visión de futuro. En este sentido, la Universidad de Cienfuegos, ha incorporado el empleo de un conjunto de técnicas prospectivas en diferentes momentos de la formulación de la Estrategia institucional, logrando con ello un proceso más dinámico y participativo, que propende a la formulación de decisiones estratégicas de manera conjunta. Por ello, el objetivo de la presente contribución se centra en la necesidad de destacar la importancia y utilidad que reviste la prospectiva en el desarrollo de los procesos de planificación estratégica en las IES,

como una vía para elevar la calidad de los mismos, de sus resultados e impactos.

1. La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior: reflexiones en torno a sus fundamentos y desarrollo

Como se señaló anteriormente, los impetuosos cambios que acontecen en el terreno internacional, devienen en importantes retos que las IES deben asumir para cumplir con responsabilidad su encargo social.

En la Declaración Final de la Conferencia Regional sobre la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), celebrada en Colombia en el 2008, se señaló que:

Los retos que debe afrontar este nivel de enseñanza se fundamentan en aspectos como: generación de conocimientos, formación de profesionales integrales y competentes, con valores que respondan a las necesidades de la sociedad, desarrollo de alternativas de acceso más flexibles y para todos, logrando altos horizontes de permanencia y egreso que contribuyan a alcanzar niveles superiores de equidad y justicia social, oferta de un posgrado más diversificado, con calidad y vinculado a la investigación, mejoramiento de la formación de los docentes e investigadores, fortalecimiento del proceso de internacio-

nalización, a través del trabajo en redes académicas basadas en la solidaridad, el respeto mutuo, la promoción de valores humanistas y el diálogo intercultural, desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y de sistemas de evaluación y acreditación pertinentes y participación de la comunidad universitaria en la gestión institucional (2008, p. 5).

Asimismo, se debe fomentar el desarrollo de una cultura de planificación, evaluación de resultados y de rendición social de cuentas, que coadyuve a ser más pertinente el impacto de las IES. No obstante, a juicio de los autores de este trabajo, aún deben intensificarse los esfuerzos en este sentido, pues si bien se pueden significar algunos logros en estas áreas, quedan por resolverse todavía un conjunto de problemas importantes que lastran dichas aspiraciones, y muchos de ellos encuentran entre sus causas, insuficiencias vinculadas a la gestión.

El surgimiento de la dirección, administración o gestión ha sido un acontecimiento de primera importancia en la historia social; en pocos casos, si los hay, se ha estudiado, investigado y escrito tanto sobre un tema.

A partir del siglo XIX surgen varias Escuelas de dirección, la científica, la empírica y la del comportamiento. Pero sin duda, los grandes pioneros del pensamiento administrativo moderno son Frederick Taylor y Henry Fayol, padres de la Administración como ciencia. Después de estas figuras, aparecen Gantt y Gilbren, cuyo mayor aporte lo constituyen los diagramas de flujo que permiten estudiar operaciones completas y no solo una actividad en especial como apoyo a la toma de decisiones. Más adelante, es Weber quien promulga la burocracia como el método más efectivo para administrar las instituciones.

Luego aparece Elton Mayo, quien comparte el desarrollo de la Escuela del comportamiento humano. Sus estudios buscan analizar los efectos que ejercían las condiciones físicas de los trabajadores y la producción. El resultado más importante de sus análisis es que los factores psicosociales, como el reconocimiento y la conciencia de pertenecer a un grupo, son más importantes para el nivel de producción, que las condiciones físicas de trabajo y los incentivos salariales. También, en este contexto, Lewin propuso los grupos de trabajo como factor clave para mejorar la producción. Otro exponente fue Maslow, quien observó que la motivación es muy importante para mejorar la productividad de los individuos, quienes se mueven siempre en busca de satisfacer necesidades.

Por todo lo anterior, la gestión ha emergido una necesidad de las instituciones, lo cual está muy ligado a la toma de decisiones que se requieren para alcanzar sus objetivos de manera efectiva, es por esto que se han creado y perfeccionado a lo largo del tiempo los enfoques, estrategias y métodos que lo permitan.

Es así que, se registra un grupo heterogéneo de definiciones asociadas al término gestión, reconociéndose que etimológicamente proviene del latín, de los vocablos *ad* que significa dirección, tendencia y *minister* que significa subordinación, obediencia. Uno de los problemas epistemológicos de la gestión como ciencia es que no existe una definición consensuada, y en general, se puede plantear que su teoría aún está en desarrollo a pesar de los significativos aportes que a través del tiempo, han realizado muchos autores.

Por otra parte, existe consenso en que las funciones generales de la gestión son: pla-

nificación (diseñar un plan de acción para el mañana), organización (brindar y movilizar recursos para la puesta en marcha del plan), ejecución-mando (dirigir, seleccionar y evaluar a los trabajadores con el propósito de lograr el mejor empeño para alcanzar lo planificado) y control (garantizar que las cosas ocurran de acuerdo con lo planificado y aplicación de las acciones correctivas necesarias para atender las desviaciones encontradas). Estas funciones expresan el contenido del proceso de gestión y constituyen la forma universal de su realización, por lo que representan la consecutividad y las formas mediante las cuales este se realiza, conformando el ciclo de dirección, por lo que la ausencia de una de ellas hace imposible su realización como un proceso integral.

Es así que, la gestión ha sido tratada no solo en el ámbito empresarial, sino también en el contexto de las IES. En este último caso, según plantean Galarza y Almuiñas:

La gestión universitaria debe concebirse como un proceso que favorezca en lo posible el funcionamiento equilibrado de la institución con su entorno, la integración horizontal y vertical de todos sus procesos (enseñanza aprendizaje, investigación científica, extensión universitaria, económico-financieros y otros), para que operen y se desarrollen de manera coherente y articulada, anticipándose a los cambios y propiciando además, la inserción de las personas en los mismos, para lograr resultados que impacten favorablemente en lo individual, lo colectivo, lo institucional y social, siempre bajo la influencia de determinadas condiciones histórico sociales (2007, p. 14).

También el concepto de Estrategia ha desempeñado un rol importante en el desarrollo

teórico de la gestión, teniendo como antecedente su aplicación en el arte militar, capaz de traducir la idea de competición, es decir, la actuación frente a un adversario para lograr unos objetivos determinados. Luego se introduce en el campo de la gestión con las obras de Chandler (1962), Andrews (1962), Ansoff (1976), como la determinación conjunta de objetivos de la empresa y de las líneas de acción para alcanzarlos; expresando lo que se quiere hacer en el futuro. Posteriormente, invadió otras ramas de las ciencias, entre las cuales se destaca la Pedagogía.

Existen muchas definiciones de Estrategia, provistas de rasgos comunes y distintivos que denotan una gran dispersión en este sentido, pero la mayor parte de ellas la conciben como una guía para abordar una situación específica orientada a lograr objetivos concretos que inciden en los resultados que se esperan de la organización en el entorno (interno y externo). Asimismo, se reconoce que las bases epistémicas que soportan la Estrategia, están asociadas al desarrollo de la dirección estratégica en el ámbito empresarial y en otros campos de la sociedad.

Específicamente, el surgimiento de la dirección estratégica se asocia a la práctica sobredimensionada de la planificación estratégica en las organizaciones. Al respecto, Menguzzatto citado por Ferriol, planteó:

La planificación estratégica aparece como un ataque solo parcial al problema estratégico. El análisis del entorno se basa en las variables económicas y tecnológicas obviando las variables psicosociopolíticas. La dinámica social y política, tanto dentro como fuera de la empresa, se supone irrelevante y sin ser afectada. Sin embargo, estas variables tienen y tendrán una im-

portancia real cada vez mayor. Se pone el énfasis en la formulación de la Estrategia, suponiendo que la organización seguirá despreocupándose de las condiciones necesarias para la realización de la misma, así como de su control, cuando precisamente una mala ejecución puede significar el fracaso de la mejor Estrategia (2011, p. 20).

Según Menguzzato y Renau:

La dirección estratégica es todo un proceso en el que se articulan tres momentos o grandes fases totalmente articuladas: la formulación de la Estrategia, la implantación y el control” (2000, s/p).

Por su parte, Ronda la define como “el proceso iterativo y holístico de formulación, implantación, ejecución y control de un conjunto de maniobras, que garantizan una interacción proactiva de la institución con su entorno para coadyuvar a la eficiencia y la eficacia en el cumplimiento de su objeto social (2007, p. 22).

Almuiñas y Galarza reconocen a la dirección estratégica como:

Una filosofía de gestión que resume e integra elementos de las diferentes Escuelas de Dirección, y que pretende, a partir de un enfoque integrador, dar respuesta a los cambios constantes del entorno. Tiene como objetivo fundamental formular una Estrategia y ponerla en práctica, así como favorecer el desarrollo de un pensamiento y una actitud estratégica en las personas para producir los cambios necesarios en función de las exigencias internas y externas de las IES (2012, p. 4).

En los estudios sobre dirección estratégica se han identificado tres componentes fun-

damentales: planificación estratégica (formulación); administración estratégica (organización, ejecución y mando) (implantación) y control estratégico (control de la Estrategia). En la educación superior ya se registran algunos resultados alentadores, como consecuencia de su aplicación, aunque al igual que en el medio empresarial, se ha priorizado mucho más el diseño de la Estrategia, que su implementación y control. En el contexto universitario intenta utilizarse para dar respuesta a las crecientes demandas cambiantes del entorno, como modelo más atemperado a la toma de decisiones proactivas y centradas en la concreción de una visión de futuro determinada.

Como se señaló anteriormente, la planificación es uno de los componentes o funciones básicas de la gestión. Se refiere fundamentalmente al establecimiento de metas, objetivos y acciones para alcanzarlos e implica la posibilidad de transitar hacia determinados estadios de desarrollo cuantitativa y cualitativamente superior.

En particular, la evolución de la planificación estratégica ha sido abordada por varios teóricos como: Ackoff, Garcías, Falcón, Menguzzato y Renau, Steiner, Murdick, Goodstein, Cortés, Sallanave, Loehle y Wells, entre otros. A mediados del año 1950 fue introducida, por vez primera, en algunas empresas. Las más importantes fueron aquellas que desarrollaron sistemas de planificación estratégica formal, o como también se le denominó, sistemas de planificación a largo plazo.

Almuiñas (2001) y Galarza (2007) conciben a la planificación estratégica como proceso participativo, sistemático, crítico y autocrítico, integral, reflexivo, estructurado en varios momentos, que permite formular, entre otros,

objetivos y estrategias en diferentes horizontes de tiempo, que necesita información externa e interna, responde a las demandas del entorno y de la propia institución y cuyos resultados requieren de seguimiento y evaluación.

Ahora bien, Almuiñas señaló que en el transcurso del tiempo se han identificado diferentes metodologías que han servido de guía al desarrollo de la planificación en las IES que van, en sus inicios, desde la aplicación del enfoque de recursos humanos – demanda económica - o matriz de insumo – producto; la estimación de la demanda social, la planificación normativa, hasta la inclusión de elementos vinculados con la gestión por procesos o la prospectiva (1999, 22).

En particular, uno de los enfoques que ha tomado mayor auge en los últimos años es precisamente la prospectiva, disciplina que se ocupa de los estudios sobre el futuro. Este es un término que se debe a Berger (filósofo francés), quien defendía la idea de que “el futuro no sucede ciegamente, sino que depende solamente de la acción del hombre bajo una visión global, cualitativa y voluntarista” (1964, p. 31).

Diversos prospectivistas han incursionado en la definición de este término, por ejemplo, para Mojica:

Es la identificación de un futuro probable y de un futuro deseable, diferente de la fatalidad y que depende únicamente del conocimiento que tenemos sobre las acciones que el hombre quiera emprender” (1991, p. 1). Godet por su parte, estima que “es una reflexión para la acción; es un panorama de los futuros posibles (futuribles), considera los escenarios que no son improbables teniendo en cuenta los determinados

del pasado y la confrontación de los proyectos de los actores (1991, p. 31).

En el proceso de planificación estratégica, Almuiñas plantea que:

La prospectiva se puede aplicar en el análisis de las variables o tendencias pesadas de mayor impacto en la IES. A través de la misma, se pueden identificar y caracterizar aquellas variables trascendentales, que impactan en el rumbo actual de la IES, y que justifican un cambio de orientación de su futuro. Conceptualmente, estas variables son aquellos fenómenos u hechos relevantes que ya están presentes en el entorno, o que potencialmente, pueden surgir como posibles gérmenes de cambio de la IES en el corto, mediano o largo plazo (1999, pág. 18).

La necesidad de analizar el entorno quedó claramente expresada en la Declaración Mundial de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París en 1998 cuando se planteó: “Las IES deberán reforzar sus funciones críticas y progresistas, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención” (1998, p. 5).

Por lo anterior, las IES requieren una mirada más centrada hacia afuera, orientada hacia el entorno, y no solo a su interior. Con bastante frecuencia se escucha que la IES está respondiendo con eficiencia y eficacia a las necesidades del entorno, de la sociedad; que sus resultados son pertinentes, y en verdad, pocos son los estudios y análisis que verifican esos planteamientos. Almuiñas (1999) también expresa que la prospectiva también puede apoyar el proceso de planifi-

cación estratégica en el momento de definir la visión.

Tanto en el análisis del entorno como en la definición de la visión, el propósito de la prospectiva es generar, evaluar y proponer un conjunto de alternativas relacionadas con el futuro, seleccionar la más factible, en función de la probabilidad de ocurrencia y las condicionantes institucionales existentes.

En este caso, al tratarse de un análisis de futuro, se puede utilizar un conjunto de técnicas prospectivas cuantitativas y cualitativas, por ejemplo, la Técnica del Ábaco, la Matriz de Análisis Estructural; el Juego de Actores, la Técnica de Escenarios, entre otras.

2. La aplicación de técnicas prospectivas en el proceso de elaboración de la Estrategia institucional de la Universidad de Cienfuegos

Con el objetivo de diseñar la Estrategia de desarrollo institucional de la Universidad de Cienfuegos para el periodo 2013-2016, se elaboró una metodología que consta de cinco fases esenciales: planificación del proceso; análisis retrospectivo; diagnóstico estratégico; formulación e implementación y control de la Estrategia, cuyos elementos

más relevantes de cada una se presentan a continuación.

Fase 1

Planificación del proceso: Su objetivo estuvo encaminado a formular las acciones necesarias para implementar las restantes fases del proceso. Este primer momento, se inició con un taller para propiciar la participación activa de un mayor número de actores, los cuales se seleccionaron tomando en cuenta el nivel de conocimientos sobre el tema, la participación en procesos previos de este tipo, las categorías docentes y científicas de los profesores, los cargos y funciones universitarias, entre otros aspectos, para garantizar las acciones de capacitación de los mismos.

Fase 2

Análisis retrospectivo: Permitió precisar los antecedentes y la evolución histórica de la institución, a partir del análisis documental, que incluyó el estudio de varios documentos de trabajo, y la realización de entrevistas a diversos fundadores de la Universidad.

Fase 3

Diagnóstico estratégico: Como parte de esta fase fue posible determinar las variables y actores claves que determinan el funcionamiento de la institución como sistema, así como el escenario factible de alcanzar al finalizar el periodo de la Estrategia (2016). En esta fase se utilizaron varias técnicas prospectivas, con el apoyo de sistemas automatizados como la Matriz de Análisis Estructural (MICMAC); la Matriz de relaciones entre Actores y Objetivos (MACTOR) y la Matriz de Impactos Cruzados (SMIC).

A partir del procesamiento y análisis de la información resultante se obtuvieron como variables claves catorce elementos, entre los que se destacan:

- Capacidad de liderazgo.
- Implementación de las acciones de control interno.
- Sistema de comunicación.
- Evaluación de la eficacia de los procesos directrices.
- Aseguramiento bibliográfico e infraestructura informática.
- Labor educativa, grado científico y nivel académico de los profesores.
- Relevancia de la ciencia y la técnica.

Asimismo, fue posible definir los objetivos asociados al cumplimiento de la Estrategia institucional, los que comprenden aspectos como:

- Garantizar el aseguramiento material y financiero a estudiantes y profesores.
- Lograr de forma sistémica la integración de las Facultades y el claustro de profesores.
- Incrementar la evaluación de los programas de pregrado y postgrado.
- Desarrollar proyectos integradores en los escenarios priorizados de la universidad.
- Garantizar un claustro de excelencia en el funcionamiento de todos los procesos de formación.
- Gestionar los procesos universitarios que generen impacto en el desarrollo socioeconómico.

- Desarrollar un sistema de trabajo a partir del cumplimiento de las metas de la institución.
- Divulgar los resultados científicos de importancia económica, política y social.
- Lograr un nivel superior en la formación integral de los estudiantes.

Como resultado de la aplicación del MAC-TOR, se obtuvo que la mayoría de los actores concuerden con los objetivos propuestos, lo cual permitió elaborar un conjunto de hipótesis, así como las probabilidades de combinaciones de las mismas a partir de la Matriz de Impactos Cruzados. Dichas hipótesis son las siguientes:

- H1

Se incrementa el claustro de profesores con el título de Doctor en Ciencias en determinada Especialidad y el de Profesores Auxiliares y Profesores Titulares.
- H2

Alcanzan los estudiantes un mayor conocimiento de la responsabilidad social y de sus deberes relacionados con el perfil de la carrera y su impacto en la sociedad.
- H3

Resultados e impactos en la actualización del modelo económico e implementación de los Lineamientos.
- H4

Se logran mejores resultados en los premios de Ciencia e Innovación otorgados por la provincia de Cienfuegos.
- H5

Aumento del porciento de programas de pregrado y postgrado

con categoría de programas certificados y/o de excelencia.

- H6

Se diseña el sistema de gestión orientado a la calidad y a la integración de los procesos universitarios.

Fase 4
Formulación: Las hipótesis descritas anteriormente permitieron además, lograr consenso entre los actores participantes acerca del escenario de mayor posibilidad de ocurrencia para describir la imagen futura de la Universidad y las posibles estrategias y acciones necesarias para alcanzarlo.

Los procesos clave de la Universidad de Cienfuegos se definieron tomando en cuenta, las variables identificadas y los actores claves, las hipótesis y el escenario factible. Dichos procesos fueron clasificados en: procesos estratégicos, fundamentales y de soporte para lograr un mejor desarrollo en la universidad en interacción con sus subprocesos.

Posteriormente se definieron, por parte del grupo de expertos, los diferentes subprocesos para dar respuesta a los indicadores de monitoreo del cambio estratégico, permitiendo adoptar medidas de ajuste para garantizar su cumplimiento.

Fase 5
La implementación y el control de la Estrategia: Esta fase de la metodología, está relacionada con la concreción de la estrategia formulada a más largo plazo, donde se ponen en ejecución las acciones previstas para el cumplimiento de los objetivos planificados.

Finalmente, resulta importante destacar que la metodología aplicada para elaborar la

Estrategia de la Universidad de Cienfuegos resultó viable y demostró la utilidad del enfoque prospectivo para desarrollar procesos de planificación estratégica en las IES.

Conclusiones

El desarrollo de nuevas condiciones en el entorno, su dinamismo y turbulencia creciente, exigen a la educación superior la conformación de escenarios y visiones alternativas evaluables para fundamentar, sobre bases científicas, su orientación futura.

En este marco, cada IES debe construir su propio futuro; por ello, la prospectiva constituye una herramienta de gran valor que contribuye a diseñarlo y trazar el camino a transitar para llegar a él, es decir, se convierte en la infraestructura que potencia la dirección de su desarrollo.

Un elemento importante a considerar está dado por el aprendizaje de los actores que participan en la aplicación del enfoque prospectivo. En la medida que se interiorice por los mismos la importancia que tiene la prospectiva como herramienta que apoya la gestión, mejores serán los resultados que se generan de su aplicación.

Referencias bibliográficas

Almuiñas Rivero, José L. (1999). Una propuesta metodológica para elaborar el plan integral de desarrollo en una Institución de Educación Superior. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana, Cuba, Versión electrónica, 18, 22.

Almuiñas Rivero, José L. (2001). Apuntes de clases de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior, Escuela Latinoamericana de Medicina, La Habana, s/p.

Almuiñas Rivero, José L. y Galarza López, J. (2012). El proceso de planificación estratégica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, Vol. 5, edição 2, ano de 2012, DOI. Florianópolis, Brasil. ISSN: 1983-4535, Extraído desde <http://dx.doi.org/10.5007/1983-4535.2012v5n2p72> el 5 de septiembre de 2012.

Berguer, G. (1964). Phnomenologie du temps et prospective. PUF. París, Francia, 31.

Ferriol Sánchez, F. (2011). En torno al perfeccionamiento de la dirección estratégica en las Instituciones de Educación Superior. MES. Folletos Gerenciales. Año XIII, No. 4, La Habana, Cuba, 20.

Galarza López, J. y Almuiñas Rivero, José L. (2007). Modelo para evaluar la gestión de los procesos de planificación estratégica y conformación y evaluación de los Objetivos en las Instituciones de Educación Superior adscritas al Ministerio de Educación Superior. Habana, Cuba, 14, 35.

IESALC-UNESCO (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Colombia, 5.

Menguzzato, M. y Renau, J. J. (2000): La dirección estratégica de la Empresa. Un enfoque innovador del management. Impreso en el Combinado del Libro “Alfredo López. Dirección de Capacitación de Cuadros y Estudios de Dirección, MES. La Habana, Cuba.

Mojica Sastoque, F. (1991). La prospectiva. Técnicas para visualizar el futuro. Manuales prácticos para gerentes. Fondo editorial Legis, Colombia, 1.

Ronda Pupo, G. y Marcané Laserra, J. A. (2007). Dirección estratégica integrada: un enfoque para integrar los niveles estratégico, táctico y operativo. La Habana, Cuba, 22.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: la educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París, Francia, 5.

Planificación estratégica y sistemas de información:

EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE OTAVALO

LUIS ALBERTO ACOSTA ESTRADA
Personal Académico Titular, Universidad de Otavalo, Ecuador.

✉ lacosta@uotavalo.edu.ec

FRANCISCO ÁNGEL BECERRA LOIS
Doctor en Ciencias Económicas, Profesor Titular, Universidad de Cienfuegos, Cuba.

✉ fbecerra@ucf.edu.ec

PAUL FRANCISCO BALDEÓN EGAS
Profesor, Universidad de Otavalo, Ecuador.

✉ pbaldeon@uotavalo.edu.ec

Resumen

En las actuales condiciones cambiantes, caracterizadas por elevados niveles de incertidumbre, y con una marcada presencia de la denominada sociedad de la información y el conocimiento, la tecnología de la información supone un cambio de paradigma para el desarrollo una estrategia organizacional coherente. De manera particular, las Instituciones de Educación Superior ecuatorianas se enfrentan a grandes retos derivados de las exigencias del contexto externo, uno de los cuales es la necesidad de elevar la calidad de la gestión universitaria. En este ámbito, la planificación estratégica y los sistemas de información, adecuadamente integrados, pueden ser utilizados para orientar y conducir la gestión hacia el logro de los objetivos institucionales, garantizando la eficaz ejecución de sus estrategias. El presente artículo tiene como propósito presentar una propuesta de Sistema de Información Estratégica para la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo, como una herramienta de apoyo a la planificación, evaluación y toma de decisiones en el de-

sarrollo de sus procesos organizacionales, en el marco del fortalecimiento institucional en que está inmersa la universidad ecuatoriana actual.

Palabras clave

Planificación estratégica, sistema de información, gestión universitaria, sistema de información estratégica.

Abstract

In present world conditions, characterized by high levels of uncertainty and with a strong presence in society of information and knowledge, information technology is a paradigm to develop a coherent organizational strategy. In particular, Institutions of Higher Education ecuadorian face major challenges arising from the demands of the external environment, within which is the need to improve the quality of university management. In this context, strategic planning and information systems, properly integrated, can be used to guide and lead management to the achievement of corporate objectives by ensuring the effective implementation of their strategies. This paper has the objective to propose a Strategic Information System for University Management, at the University of Otavalo, as a support tool for planning, evaluation and decision-making in the development of organizational processes, under the institutional strengthening of the current Ecuadorian university system.

Key words

Strategic planning, information system, university management, strategic information system.

Introducción

La necesidad de adaptarse a los continuos cambios del entorno es un requerimiento para las organizaciones en el siglo actual y el ámbito educativo no se puede estar ajeno a esa realidad, debido al dinamismo de las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas. Con el advenimiento de la denominada “sociedad de la información y el conocimiento”, la tecnología de la información (TI) supone un cambio en las organizaciones de cara al futuro y ante la velocidad de dichos cambios, es imprescindible que las mismas asuman un papel de liderazgo en el desarrollo de la gestión estratégica. Para ello, es necesario lograr una adecuada articulación entre la planificación, la implementación y el control estratégico con los sistemas de información, considerando de modo sistemático los continuos cambios del entorno.

Según plantea Drucker (1999) en su libro “La sociedad postcapitalista”, la educación debe estar al alcance de todos, y lo más importante, se debe motivar a la gente para que aprenda más; esto va unido también a promover la disciplina y el rendimiento del saber. Se trata de una nueva educación que debe darle más importancia al saber y su aplicación, apoyado en que la tecnología y por ende la información, se hace cada vez más barata, propiciando asumir el nuevo rol del docente en la relación bidireccional con el estudiante y la tecnología, y de esta manera, aprovechar esta última con un sistema abierto de enseñanza. Es, en esencia, una revolución basada en la información, y no por el simple hecho de tener a disposición de las organizaciones una infinidad de datos, sino por la posibilidad que ofrece la tecnología para transformar los mismos, procesarlos, almacenarlos

recuperarlos y comunicar información en diferentes formas: audio, video, imagen y texto, sin importar la distancia, ni el tiempo, ni el volumen.

Y precisamente es en este ámbito, donde aparecen continuos retos para el perfeccionamiento de la calidad y pertinencia de la educación superior y nuevas oportunidades para las Instituciones de Educación Superior (IES) del futuro.

Por otro lado, el desarrollo por se de los procesos universitarios exige ejercer una gestión científica y moderna, propiciadora de transformaciones que permitan elevar su calidad de forma continua. Para ello, es necesario que los principales implicados dominen teorías, conceptos, metodologías, sistemas de indicadores y lo apliquen a los problemas que se le presentan cotidianamente.

En este sentido, es necesario destacar que uno de los retos más desafiantes de la educación superior ecuatoriana en la actualidad es el perfeccionamiento de la gestión universitaria y de los procesos que la integran, convirtiéndose en un factor crítico de éxito para cualquier institución pública o privada. Por tal razón, adquieren especial importancia los procesos vinculados con la planificación, la implementación y la evaluación de la gestión universitaria, y la necesidad de sustentar los mismos con el uso de los sistemas de información para coadyuvar a superar la forma tradicional de gestionar. Ello puede ser una notable contribución al desarrollo de un nuevo paradigma, apoyado en técnicas modernas que armonicen con un tipo desarrollo institucional capaz de responder, del modo más ágil y oportuno posible, a las demandas internas de las organizaciones y del entorno.

El objetivo de este artículo es presentar la propuesta de un Sistema de Información Estratégica (SIE) para la Gestión Universitaria (SIE-GU) en la Universidad de Otavalo (UO), como apoyo a la planificación, seguimiento, evaluación y toma de decisiones en el desarrollo de sus procesos organizacionales. El SIE-GU constituye una herramienta de gran utilidad práctica por sus posibilidades de ser utilizado por los directivos universitarios, los profesores y estudiantes en el desarrollo de los procesos académicos, investigativos, vinculación con la sociedad y administrativos. Es por tanto, uno de los soportes que apoyan la gestión estratégica universitaria.

El contenido se estructura en tres partes. En primer lugar, se abordan aspectos conceptuales relacionados con la gestión universitaria, la planificación estratégica, las tecnologías de la información (TI) y los sistemas de información. Posteriormente, se analizan las posibilidades que ofrece la aplicación de las TI a los procesos universitarios en la UO y finalmente, se proponen los componentes que debe incluir el SIE-GU, considerando las particularidades de la organización objeto de estudio.

1. Gestión universitaria, planificación estratégica y sistemas de información

La gestión es un proceso integrado por varias funciones que componen un ciclo:

planificar objetivos y resultados; organizar trabajos y tareas; coordinar, aunar esfuerzos y controlar, supervisar resultados. El término gestión comprende la disposición y organización de los recursos de un individuo o grupo para obtener los resultados esperados. Pudiera definirse como el arte y/o ciencia de anticipar y orientar, participativamente, el cambio con el propósito de crear estrategias que permitan garantizar el futuro de una organización o una forma de alinear los esfuerzos y recursos para alcanzar un fin determinado.

El concepto de gestión aplicado al ámbito universitario, ha sido estudiado por varios autores, cuyos criterios han considerado Galarza y Almuiñas para sintetizarlo del siguiente modo:

(...) Podemos definir la gestión universitaria como un proceso que comprende determinadas funciones y actividades que realizan los directivos a fin de lograr los objetivos organizacionales. Además, exige el dominio de teorías, conceptos y técnicas por parte de los mismos y presupone la toma de decisiones adecuadas, lo cual requiere conocer, comprender y analizar un problema para poder darle solución. Por tanto, es un proceso racional, que busca elevar la eficiencia y eficacia de los resultados, con énfasis en el talento, la energía y el trato apropiado de las personas, utilizando apropiadamente las restantes capacidades institucionales disponibles (recursos económicos-financieros, infraestructurales, tiempo, sistemas y de otro tipo) para lograr los objetivos propuestos y satisfacer las demandas individuales, colectivas, institucionales y sociales.

Pretende alcanzar el equilibrio interno entre los procesos universitarios, entre las unidades académicas- administrativas, y entre la IES y el entorno (2013, pp. 191-192).

Los investigadores citados destacan en su obra el papel de la planificación estratégica en las IES y al respecto plantean:

En resumen, definimos la planificación estratégica en una IES, como un proceso continuo, técnico-político, sistemático, reflexivo, participativo, crítico y autocrítico, instructivo, flexible, integral y orientador, que promueve el cambio, y precede y preside la acción para la toma de decisiones. Su estructura metodológica está integrada por varios momentos, que vinculan el pasado, el presente y el futuro. Se apoya en flujos de informaciones externas e internas pertinentes, y busca alcanzar determinados objetivos institucionales, utilizando adecuadamente los recursos disponibles, y considerando la cultura organizacional, entre otros elementos (Almuiñas y Galarza, 2013, p.49).

Tanto la gestión o dirección estratégica, como la planificación estratégica han sido profundamente estudiadas por varios autores, entre los que pudieran mencionarse (Miklos y Tello, 1993; Mintzberg y Quinn, 1993; Porter, 1998; Drucker, 1999; Almuiñas, 1999; Bueno, 2002; Alpizar, 2004; Urquiola, 2007; Galarza, 2007; Miles, 2010; Godet y Durance, 2011; Almuiñas y Galarza, 2013, y otros). Del análisis de sus publicaciones resaltan algunos rasgos que conviene destacar.

TABLA 1 Rasgos distintivos de la gestión estratégica y la planificación estratégica.	
Gestión Estratégica	Planificación Estratégica
Proyectar el énfasis de las virtudes y los valores, como factores esenciales para asegurar el máximo desarrollo de las organizaciones.	Diseñar la Estrategia institucional para dar respuesta a diferentes tipos de demandas actuales y futuras.
Construir escenarios y trazar alternativas.	Sistema abierto.
Minimizar incertidumbres.	Interacción continua con el entorno.
Reducir riesgos en la toma de decisiones.	Promueve el cambio, ajustándose a las demandas del entorno.
Concebir el cambio como algo normal.	Concentrar los recursos en los objetivos estratégicos.
Definir prioridades de forma dinámica. Trabajar en equipos, manejando los conflictos y la resistencia al cambio.	Énfasis en las oportunidades del entorno y las fortalezas internas.
Monitorear resultados y compromiso institucional con una visión de futuro.	Enfrentar amenazas y eliminar y/o atenuar las debilidades internas.
Componentes: ■ Planificación estratégica ■ Implementación estratégica ■ Control estratégico	Existen muchos modelos de planificación estratégica: Generalmente, incluyen: ■ Misión institucional ■ Visión de futuro ■ Diagnóstico estratégico ■ Objetivos estratégicos ■ Estrategias a seguir ■ Planes de acción ■ Seguimiento y control de los resultados ■ Valores compartidos ■ Elaboración de escenarios

Fuente: Elaboración propia, 2013.

En la síntesis realizada se puede apreciar la comunidad de intereses entre la gestión y la planificación estratégica, por lo que al aplicar estos conceptos a las IES es necesario formular un Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI). Ahora bien, para poder planificar acertadamente se debe controlar sistemáticamente y medir el grado de cumplimiento de los objetivos estratégicos. Es aquí donde deben desempeñar un papel muy importante las variables estratégicas, los indi-

cadores y los sistemas de información, como una vía o alternativa para superar los enfoques tradicionalistas y desarrollar una cultura organizacional potenciadora de la gestión universitaria.

Urquiola (2007), en su tesis doctoral, realiza una profunda revisión bibliográfica de los aspectos esenciales que se deben considerar en una adecuada implementación estratégica y sintetiza los resultados en la tabla siguiente.

TABLA 2 Elementos considerados esenciales en la implantación estratégica.										
Autores	ELEMENTOS DECLARADOS EN LA IMPLANTACIÓN ESTRATÉGICA									
	Cultura	Comunica- ción	Personas	Liderazgo	Estructura	Apren- dizaje	Sistemas*	Habilida- des	Políti- cos	Retroali- mentación
Menguzzato	X	X	X	X	X		X	X		X
Navas	X	X	X	X	X	X	X	X		
Strickland	X	X	X	X	X		X	X	X	X
Bueno	X	X	X	X	X	X	X	X		
Johnson/ Scholes	X	X	X	X	X		X	X		
Kotler	X		X	X	X		X	X	X	X
Mintzberg/ B. Q	X		X	X	X	X	X	X		
Steiner	X		X	X	X		X	X	X	X
Ronda	X	X	X	X	X	X			X	
Weelen	X		X	X			X			
Pérez Llanes	X		X	X	X		X	X		X
Hernández/ García/ Ifonso	X		X	X	X	X		X	X	X
Koontz H.	X		X	X	X			X	X	X
Doyle M.	X		X	X	X				X	
Stoner	X		X	X	X			X	X	
Dolan S.	X	X	X	X	X		X			
Stewart, J.	X		X	X	X			X		
R. Gárciga	X	X	X	X	X		X		X	
Samuel C. C./ P. Peter	X		X	X	X			X		X
C. Lazo	X	X	X			X		X		

* Incluye, sistemas de presupuesto y procedimientos contables para costos.
Fuente: Urquiola Sánchez, O. Tesis de doctorado “Modelo para gestionar el cambio en el sistema cubano de distribución de combustibles”, 2007.

En otro artículo, Almuiñas y Galarza (2013) realizan la propuesta de un modelo teórico-funcional y una metodología para la implementación de la planificación estratégica institucional “integrada por once etapas o fa-

ses¹, relacionadas entre sí, las cuales deben ajustarse a las condiciones y circunstancias específicas de cada IES interesada en aplicarla. A pesar de que ambos investigadores argumentan que el modelo no constituye

un instrumento acabado, es innegable que su aplicación exitosa en varias IES públicas y privadas, le confiere una validez de carácter práctico. Si unido a ello, su implementación se apoya en un sistema de información, crece su valor agregado.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” “organizada en París por la UNESCO en octubre de 1998 se plantea:

Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida. Los gobiernos, los establecimientos de enseñanza y el sector privado deberán procurar que se faciliten en un nivel suficiente infraestructuras de informática y de redes de comunicaciones, servicios informáticos y formación de recursos humanos (UNESCO, 1998, p. 34).

Muchas veces se confunde el concepto de tecnología de la información con el de sistemas de información. Al definir conceptualmente el término “tecnología de la información”, diversos autores no alcanzan un consenso y generalmente, hacen énfasis en determinado aspecto, como pueden ser: el tratamiento de la información, la solución de problemas, las decisiones y el control, la integración de las tecnologías y otros. Al respecto, Mansfield expone una definición bastante amplia cuando afirma que las TI se pueden definir como “el conjunto de desarrollos tecnológicos relacionados con

la elaboración, transmisión, manipulación y presentación de datos, que sobre la base del microprocesador se aplican en las áreas de la comunicación, el cálculo y el control” (1984, p. 216).

Para obtener el máximo de las tecnologías de la información es necesario realizar una adecuada gestión de los aspectos relacionados anteriormente y ello conduce al análisis del concepto de sistemas de información. Una definición muy precisa al respecto la ofrecen Whitten, Bentley y Dittman, al plantear que constituyen “un conjunto de personas, datos, procesos y tecnología de la información que interactúan para recoger, procesar, almacenar y proveer la información necesaria para el correcto funcionamiento de la organización” (2004, p. 9). De ahí, la atención que merecen por constituir un soporte imprescindible que permite desarrollar y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje; organizar las investigaciones en correspondencia con los intereses de la propia institución y de su entorno, y automatizar los procesos administrativos y las actividades de vinculación con la comunidad.

En la bibliografía consultada, varios autores coinciden en clasificar los sistemas de información desarrollados para diferentes propósitos, desde la perspectiva de la toma de decisiones: Procesamiento de Datos (TPS-Transactional Processing Systems); Sistemas de Información para la Administración o Gerenciales (MIS- Management Information Systems); Sistemas de Soporte a la Toma de Decisiones (DSS-Decision Support Systems); Sistemas de información para ejecutivos (EIS-Executive Information Systems) y Sistemas Expertos o Sistemas ba-

sados en el Conocimiento (WKS–Knowledge Working Systems).

Lo que hoy es conocido como “Sistema de Información Gerencial” ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo. En una primera instancia, los canales de comunicación eran informales en estructura y utilización; sin embargo, con la aparición y el uso en masas de la informática, se transformaron en “Sistemas de Procesamiento Electrónico de Datos”. Posteriormente, dieron lugar al concepto de “Sistema de Información Basado en Computadoras”, que se popularizó como “Sistema de Información Gerencial”. Al introducir en esta terminología el concepto de “Estrategia”, entendida como la formulación, ejecución y evaluación de acciones que permitirán que una organización logre sus objetivos, conceptualmente se deriva a los conocidos SIE, que forman parte del ser de la organización, bien porque suponen una ventaja competitiva por sí mismos, o bien porque están unidos, de una forma esencial, al negocio y aporta un atributo especial a sus procesos y a la toma de decisiones. Laudon los define “como aquellos sistemas computacionales a cualquier nivel en la organización que cambian las metas, operaciones, servicios, productos o relaciones del medio ambiente para ayudar a la institución a obtener una ventaja competitiva” (1996, p. 15).

2. La aplicación de las Tecnologías de Información a la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo

Existen tres elementos claves en la gestión estratégica: la excelencia (calidad total

= calidad del capital humano + calidad de procesos), la innovación y la anticipación (organización proactiva). Teniendo en cuenta que la gestión de información incorpora los elementos de la gestión de la organización, también puede hablarse de gestión estratégica de la información, cuando la organización que la maneja le permite proyectarse hacia la consecución de la visión (el futuro), se pueden tomar decisiones anticipadas y se hace proactiva ante cualquier situación del entorno. Sin duda, el avance en la implementación de los SIE y su aplicación a la gestión ha evolucionado más en el ámbito empresarial, pero también resulta muy pertinente para la gestión universitaria.

En el contexto universitario, las TI permiten:

- apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual (desarrollo de los programas de las asignaturas de cada carrera).
- Optimizar los procesos que se llevan a cabo en las distintas áreas del conocimiento, tanto en el pregrado como en la continuidad de estudios.
- Potenciar la calidad de las investigaciones en las distintas ramas del saber.
- Desarrollar actividades de vinculación con la sociedad y las comunidades.
- Automatizar los procesos de gestión administrativa y fundamentar la toma de decisiones.

Es recomendable que las TI sean utilizadas lo más transversalmente posible al conjunto de procesos que desarrolla la institución, para poder lograr soluciones integradas de amplia base en toda la organización (una

¹ a) Planificación del propio proceso de planificación; b) Declaración de la identidad; c) Determinación y caracterización de las variables de impacto del entorno (enfoque prospectivo); d) Definición de la misión institucional y los valores compartidos; e) Elaboración del diagnóstico estratégico; f) Construcción de la visión (enfoque prospectivo); g) Determinación de los objetivos estratégicos, los niveles de logro y las estrategias y acciones específicas para alcanzarlos; h) Diseño de sistemas técnicos y acciones vinculadas con el factor humano para el aseguramiento inicial de la implementación de la Estrategia; i) Evaluación de la calidad del proceso estratégico desarrollado; j) Socialización de los resultados del proceso; k) Ejecución, el seguimiento, evaluación y reajuste de la Estrategia (retroalimentación) (2013, p. 55).

única base de datos corporativa, un solo sistema de correo electrónico, un sitio Web institucional, una intranet integrada a un entorno virtual de aprendizaje), sin duplicar esfuerzos y con el mayor grado de eficacia en la utilización de los recursos.

Para poder articular una propuesta coherente de un SIE, es necesario considerar las siguientes etapas:

- 1 Análisis de los ambientes internos y externos que inciden en el funcionamiento de la organización.
- 2 Examen de la información disponible que pueda aportar elementos importantes para el SIE: documentos de dirección estratégica, política de información, manuales de procedimientos, entre otros.
- 3 Análisis de los documentos y la información existente para el desarrollo del SIE.
- 4 Identificación de los procesos (entradas, salidas) de la organización.
- 5 Identificación de elementos de control que permitan detectar la eficiencia del sistema desde el punto de vista del usuario.
- 6 Implementación.
- 7 Evaluación de los resultados.
- 8 Examen de alternativas diversas en la mejora del sistema.

El compromiso de la nueva universidad ecuatoriana con los aspectos tratados anteriormente queda reflejado en la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), aprobada en el año 2010, en el título V relativo a la Calidad de la Educación, cuando en el capítulo 1 refiere el principio de calidad como “la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento (...)” (2010, p. 17). En el Art. 94 se define la evaluación de la calidad como:

El proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. La evaluación de la calidad es un proceso permanente y supone un seguimiento continuo” (Ibídem, p. 17).

En base a los aspectos abordados hasta aquí, es que resulta posible caracterizar la problemática que sustenta la investigación que se propone desarrollar en la UO, cuya misión es la siguiente: “Somos una intercultural autofinanciada de educación superior, que garantiza con elevada calidad la formación integral y continua de profesionales, a cuyos conocimientos científicos técnicos, se aúna la formación humanista, solidaria y creativa, que integrada al impacto de los procesos de investigación y vinculación con la sociedad, contribuye de forma decisiva al desarrollo sustentable local, regional y nacional”. Su filosofía de gestión está plasmada en el PEDI (2015-2020), que se desglosa en Planes Operativos Anuales (POA), con la visión de “Ser, para el año 2020, una univer-

sidad intercultural autofinanciada reconocida en el Ecuador por su compromiso con el buen vivir de los ecuatorianos, la calidad e integración de sus procesos de formación, investigación y vinculación con la sociedad y sus valores compartidos de capacidad creativa, responsabilidad, entrega emotiva, avance sustentable y relaciones solidarias”.

La gestión institucional se sustenta en cuatro ejes básicos, que se detallan a continuación:

- Academia: el modelo educativo, didáctico y pedagógico se proyecta hacia el logro de altos estándares de calidad en la gestión de la educación superior; en especial, se promueve la investigación científica, la innovación tecnológica y empresarial, en un proceso integral, atravesado por el desarrollo de la “condición humana” y del “pensamiento divergente y creador” como ejes dinamizadores de la formación de profesionales. El conocimiento se concibe como proceso en construcción y transformación permanente en que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje.
- Investigación: La investigación es el eje articulador de todo el proceso de formación de los futuros profesionales.
- Vinculación con la sociedad: El vínculo con la sociedad se produce de forma constante a través de los procesos de investigación, la realización de prácticas y proyectos integradores de base curricular.
- Administración: Es esencial para garantizar la sostenibilidad económica de la universidad y apoyar el desarrollo ininterrumpido de sus procesos sustantivos.

3.El Sistema de Información Estratégica aplicado a la gestión universitaria en la Universidad de Otavalo

En la UO se ha avanzado en la formación de los directivos y profesores para que comprendan la importancia de la dirección estratégica y la evaluación institucional; se ha fortalecido el trabajo de dirección en equipos y se ha acordado una visión de futuro, compartida e integrada a nivel institucional. Se reconocen como principales fortalezas, la tecnología de punta aplicada a la educación en todas las aulas, la accesibilidad plena a internet e intranet, así como el compromiso y la motivación de la mayoría de los profesores con la visión y proyección estratégica institucional.

Sin embargo, se han detectado un grupo de problemas de diversa índole que exigen la búsqueda de soluciones acorde a las propias exigencias actuales de la gestión universitaria y de los retos actuales y futuros de la nueva universidad ecuatoriana. La UO necesita un sistema de información eficiente, que permita proporcionar la información necesaria y oportuna, tanto para la ejecución de funciones o tareas propias, como para su control y verificación.

Los argumentos que justifican la necesidad de disponer de este sistema son: la inexistencia de un mecanismo único para la recolección de la información y la poca eficacia en su tratamiento, análisis y distribución; la

insuficiente racionalidad y eficiencia en el uso y manejo de la información en el tiempo adecuado, de manera que permita dar respuesta a los problemas que se presentan con ayuda de la tecnología; la comunicación ineficaz entre la dirección, la secretaría docente y el resto de las áreas de la institución; la incipiente formación en conocimientos en el área del saber de la informática de los protagonistas del proceso; la utilización de diversos criterios para la clasificación de la información; la duplicidad de bases de datos, el deficiente control de la fiabilidad de la información y la escasa cultura del uso de la misma.

En los últimos cinco años, se trabajó en el diseño e implementación del proyecto “SGAA”- Sistema de Gestión Académica y Administrativa de la UO, el cual consta de diecisiete aplicaciones informáticas que trabajan de forma individual. Dichas aplicaciones son: el sistema académico (SA); el sistema de registro de personal (SRP); el sistema

de proyectos (SP); el sistema de graduados (SG); el sistema de evaluación a docentes (SED); el sistema escuela de conducción (SEC); el sistema de consultorios jurídicos gratuitos (SCJG); el sistema de archivos e inventarios (SAI); el sistema de administración de herramientas psicológicas (SAHP); el sistema de actualización de datos (SA-DTS); el sistema de administración de bibliotecas (SAB); la ficha socioeconómica (FSE); el sistema computer learning center (SCLC); el entorno virtual de aprendizaje (EVA), y el repositorio digital (DSpace).

Independientemente de los elementos positivos que resaltan de las aplicaciones informáticas implementadas en la UO y del reconocimiento nacional por esta experiencia, aún existen vacíos que deja dicho proyecto y que al ser evaluados críticamente, han reforzado la necesidad de avanzar a un estadio superior, mediante el diseño e implementación de un SIE-GU (ver Figura 1). Entre los vacíos manifestados, se encuentran: la insu-

FIGURA 1 Módulos del SIE-GU.



Fuente: Elaboración propia, 2014.

ficiente fundamentación teórica del SIE para el contexto de la UO, así como la no existencia de una plataforma centralizada de información en línea para la gestión.

Se pueden destacar otros argumentos que refuerzan la necesidad de fundamentar, teórica y metodológicamente, la necesidad de un SIE-GU. Estos son: la UO está sometida a una gran presión ante los grandes cambios y desafíos actuales y futuros de la educación superior ecuatoriana; se impone la necesidad de ir consolidando una cultura en la utilización de un SIE para la planificación, ejecución y evaluación de la gestión de los procesos estratégicos y su adecuada interrelación con las exigencias de los indicadores orientados por el organismo evaluador - Consejo de Evaluación, Acreditación y Ase-

guramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y existen muy pocas experiencias en el diseño e implementación de un SIE-GU, y algunas, generalmente se tratan de aplicaciones incompletas debido a que no integran los cuatro ejes básicos mencionados.

El SIE-GU de la UO está diseñado en el modelo cliente – servidor; considera los procesos más importantes y sus componentes (ver Figura 2); posee acceso pleno a intranet e internet; es único e integrado y favorece la participación de los actores implicados, aportando información valiosa orientada a la toma de decisiones para el mejoramiento continuo de la calidad y los resultados de la gestión universitaria.

FIGURA 2 Módulos que integran el SIE-GU



Fuente: Elaboración propia, 2014.

El SIE-GU tiene las características siguientes:

- Módulos personalizados
- Información centralizada
- Administración de usuarios
- Administración de roles y permisos
- Reportes on-line
- Estructura cliente-servidor
- Seguimiento continuo
- Estándares de calidad de software

Los principales aportes que resaltan de su elaboración son los siguientes:

- Una contribución teórica, enmarcada en la fundamentación del diseño e implementación de un SIE-GU, de carácter integrado.
- Una contribución metodológica, al proponer una metodología fundamentada científicamente para la elaboración de un SIE, incluyendo las fases, contenido, etapas y estructura requerida para aplicarlo a la realidad concreta y específica de la UO.
- Una contribución práctica con la implementación del SIE-GU, el cual se apoya en un programa informático de consulta permanente por los actores involucrados, que incluye a toda la comunidad universitaria. Los resultados también permiten elevar la cultura de la planificación y evaluación de los procesos estratégicos en la UO y pueden ser aplicados en otras instituciones, con sus adecuaciones correspondientes.

El SIE-GU ofrece informaciones sobre el PEDI, considerando: la misión, la visión, los

valores compartidos, la metodología de elaboración y las herramientas aplicadas, las líneas estratégicas, objetivos, estrategias, la matriz de objetivos estratégicos, los programas, proyectos y actividades, el sistema de indicadores utilizado para medir la gestión universitaria, el presupuesto y el plan de monitoreo y evaluación.

Como parte del proceso de evaluación del cumplimiento de los objetivos, el SIE-GU apoya el proceso del chequeo del cumplimiento parcial y final de los resultados para cada uno de los ejes estratégicos, programas y proyectos. Los niveles de cumplimiento de los indicadores se apoya en un sistema de alerta basado en una gama de colores, lo que representa una gran ayuda para los directivos en el análisis de los resultados y la toma de decisiones relacionadas con el POA y el modelo de evaluación para las IES, que en el caso de la UO, se limita al modelo institucional de pregrado.

Finalmente, debe destacarse que el SIE-GU no es el único camino posible, sino que pueden existir otras alternativas viables y factibles de aplicar. No obstante, y dadas las características del avance tecnológico de la UO, una de cuyas fortalezas principales es el uso generalizado de las tecnologías de punta en toda la institución. El sistema de información propuesto constituye una valiosa herramienta en manos de los directivos para fortalecer la planificación estratégica, controlar el cumplimiento de los estrategias, programas y proyectos previstos en el PEDI y el POA, y el avance de los indicadores contemplados en el plan de fortalecimiento institucional y en el modelo institucional de pregrado, como parte del proceso de consolidación de la gestión universitaria en el marco del desarrollo de la universidad ecuatoriana actual.

Conclusiones

Los procesos de gestión en las IES ecuatorianas han evolucionado a un estadio superior para poder ofrecer respuestas a las tensas exigencias externas e internas en que han estado involucradas en los últimos años, debido a la complejidad e incertidumbre del entorno en que se han desempeñado.

En este contexto, la planificación estratégica se ha convertido en una herramienta imprescindible para el fortalecimiento de la gestión universitaria en la UO, para lo cual ha contado con el apoyo del sistema de información, que evolucionó de un Sistema de Gestión

Académica y Administrativa a un estadio superior, con la creación del Sistema de Información Estratégica para la Gestión Universitaria, el que ha permitido la automatización y cuantificación de un sistema de indicadores contemplados en el Plan Estratégico de Desarrollo Institucional, el Plan Operativo Anual y en el modelo de evaluación de las IES.

De este modo, se ha favorecido la agilidad y veracidad en la obtención de información útil para la planificación, evaluación y toma de decisiones de los directivos y la posibilidad de realizar acciones correctivas devenidas de un monitoreo y evaluación continua del grado de cumplimiento de los objetivos planificados.

Referencias bibliográficas

Almuiñas Rivero, José L. (1999). Una propuesta metodológica para elaborar el plan integral de desarrollo en una Institución de Educación Superior. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana, Cuba.

Almuiñas Rivero José L. y Galarza López, J. (2013). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior: modelo teórico y metodología para su implementación. En: José L. Almuiñas (comp.). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Uruguay: Universidad de la República, 49 - 55.

Alpízar Fernández, R. (2004). Modelo de gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana, Cuba.

Bueno Campos, E. (2002). Curso Básico de Economía de la Empresa: Un enfoque de organización. 4ta. edición. Madrid, España: Pirámide.

Drucker, P. (1999). La Sociedad Postcapitalista. Edición Editorial Sudamericana.

Galarza López J. (2007). Modelo para evaluar la gestión de los procesos de Planificación Estratégica, Conformación y Evaluación de los Objetivos en las Instituciones de Educación Superior adscritas al Ministerio de Educación Superior. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana, Cuba.

Galarza López J. y Almuiñas Rivero, José L. (2013). Una herramienta informática para apoyar el seguimiento y control de los objetivos en las Instituciones de Educación Superior adscritas al Ministerio de Educación Superior (SASCO). En: José L. Almuiñas (comp.). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Uruguay: Universidad de la República, 191,192.

Godet, M. y Durance, P. (2011). La prospectiva estratégica para las empresas y los territorios. UNESCO: Dunod.

Laudan, C.K. (1996). Administración de los Sistemas de Información Organización y Tecnología: Prentice Hall, 15.

LOES (2010). Ley Orgánica de la Educación Superior. Presidencia de la República del Ecuador. Documento digitalizado de la publicación original: Lexis S.A.,17.

Mansfield, R. (1984). Changes in Information Technology, Organizational Design and Managerial Control. En: Piercy, N., The Management Implications of New Information Technology, London: Croom Helm, 216.

Miklos, T. y Tello, M. E. (1993). Planeación interactiva: nueva estrategia para el logro empresarial. México: Limusa.

Miles, I. (2010). The development of technology foresight: A review. Technological Forecasting and Social Change, Vol. 77 (No. 9), 1448–1456.

Mintzberg, H. y Brian Quinn, J. (1993). El proceso estratégico: conceptos, contextos y casos. Segunda Edición. Editorial Prentice Hall Hispanoamericana S.A.

Porter, M. E. (1998). Competitive Strategy: Techniques for Analyzing Industries and Competitors. Free Press; 1ra. edition.

UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior La educación superior en el siglo XXI Visión y acción. Informe Final. Tomo I. UNESCO, París, Francia, 34.

Universidad de Otavalo (2009). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional (PEDI) Reestructurado. 2010-2014. Documento de Trabajo, Ecuador.

Universidad de Otavalo (2009). Plan Estratégico de Desarrollo Institucional-PEDI-2015-2020. Documento de Trabajo, Ecuador.

Universidad de Otavalo (2010). Proyecto SGAA. Sistema Integrado de Gestión y Administración. Documento de Trabajo, Ecuador.

Urquiola Sánchez, O. (2007). Modelo para gestionar el cambio en el sistema cubano de distribución de combustibles. Tesis de doctorado. Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría”, La Habana, Cuba.

Whitten, J., Bentley. L.D. y Dittman, K.C. (2004). Sistem análisis & design methods. En: Fernández Vicenç. Desarrollo de sistemas de información: una metodología basada en el modelado. Ediciones UPC, 9.

La gestión de riesgos como soporte al diseño de la Estrategia

EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JOSÉ LUIS ALMUIÑAS RIVERO
Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor
Titular, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ almu@cepes.uh.cu

JUDITH GALARZA LÓPEZ
Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora
Titular, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ judith@cepes.uh.cu

Resumen

Las Instituciones de Educación Superior latinoamericanas tienen ante sí grandes retos que cumplir ante un contexto internacional, regional y nacional dinámico y turbulento, donde se generan altos riesgos que pueden afectar la calidad de los procesos universitarios. En este contexto, se incluye uno de gran significación por su importancia para elaborar la proyección del rumbo institucional: el proceso de planificación estratégica. Por ello, los riesgos que pudieran afectar la calidad de dicho proceso deben ser adecuadamente gestionados. Y precisamente, el objetivo de este trabajo es resaltar la significación de la gestión de riesgos para apoyar el proceso de planificación estratégica en esas instituciones.

Palabras clave

Planificación estratégica, estrategia, riesgos, gestión de riesgos.

Abstract

The Institutions of Higher Education Latin American have grand challenges that

to do one's job in front of an international, regional context and dynamic and turbulent national, where they generate tall risks that can affect the quality of university processes. In this frame, one is included significantly for his importance to elaborate the projection of the institutional direction: The process of strategic planning. Hence, the risks that they may affect the quality of the aforementioned process they must be adequately tried to obtain. And precisely, the objective of this work is to highlight the significance of risk management to back up the process of strategic planning at those institutions.

Key words

Strategic planning, strategy, risks, risk management.

Introducción

En el contexto dinámico y de incertidumbre, donde se desarrollan las Instituciones de Educación Superior (IES), existen fenómenos que generan una gran cantidad de factores de alto riesgo, de diferentes tipos e intensidad, que ponen en tensión su desarrollo. Estas exigencias y condiciones externas, y las que se derivan de los propios retos y el funcionamiento interno de las IES, hacen que los procesos universitarios estén sujetos a determinados riesgos y por supuesto, dificultan la capacidad de su modelo de gestión.

La dirección estratégica se ha convertido en uno de los enfoques de gestión más utilizados por las IES durante los últimos años. Dentro de los componentes que integran dicho enfoque se encuentra la planificación estratégica, proceso que permite, entre otros resultados, diseñar la Estrategia institucional.

El proceso de planificación estratégica en el contexto universitario está sujeto también a

una serie de riesgos diferentes en relación con sus causas y efectos; algunos, pueden ser enfrentados con anticipación y otros, no son previsibles, pero en cualquier caso, sino se actúa sobre los mismos a tiempo, pueden afectar la calidad del proceso y sus resultados. Esta asociación de la planificación estratégica y la gestión de riesgos es válida también para cualquier proceso universitario, y constituye una experiencia en tanto mira de qué manera la calidad está vinculada a cambios en la gestión al interior de las IES.

El objetivo de este artículo es resaltar la significación de la gestión de riesgos para apoyar el proceso de planificación estratégica en las IES. De manera muy resumida, se tratan algunos de los fundamentos teóricos – conceptuales que vinculan dicho enfoque con el proceso para diseñar la Estrategia institucional.

1. La planificación estratégica en las IES

Cada día el mundo se torna más inestable, turbulento e incierto, observándose que el cambio se ha convertido en una regularidad. Fenómenos que no existían hace unas pocas décadas, ya forman parte de los rasgos distintivos del panorama del siglo XXI, y ocasionan impactos negativos sin precedentes en todos los países. Ello obliga a las organizaciones, incluyendo a las IES, a reaccionar ante los posibles riesgos con una nueva forma de sustentar su gestión.

Por otra parte, se reconoce que la dirección estratégica en el contexto universitario está ganando una mayor aceptación. Al respecto, Almuiñas plantea:

La dirección estratégica se convierte actualmente en una necesidad de las universidades, porque son organizaciones que

poseen procesos conscientes muy complejos, interrelacionados entre sí y sujetos a un conjunto de exigencias muy dinámicas. A esta disyuntiva, debe dar respuesta la dirección estratégica orientada a la calidad. Ello requiere abrir procesos de reflexión sobre la naturaleza de las acciones, así como incluir en la agenda de las mismas, orientaciones a mediano y largo plazo. Por tanto, la dirección estratégica significa concebir la universidad, mirando hacia el entorno, tomando como base un futuro factible a lograr (2001, s/p).

Los autores de este artículo conciben que dirigir estratégicamente una IES significa: (a) concebir su desarrollo futuro tomando conciencia de las condiciones turbulentas que existen en el entorno, intentando evaluar los cambios que se producen en él y salir a su encuentro (sistema abierto); (b) priorizar los factores externos con relación a los internos, dando importancia también a los principales usuarios de los resultados institucionales y a los aliados estratégicos que puedan apoyar el cumplimiento de su misión; (c) asumir una actitud proactiva y emprendedora, combinando lo formal, la intuición y la creatividad, con un enfoque de futuro fundamentado y más realista; y (d), estar conscientes de que no basta con diseñar la proyección estratégica institucional, sino que también es importante hacerla realidad a través de acciones que favorezcan el cambio o que enfrenten la resistencia interna, o sea se concibe como un sistema que integra la formulación, la implementación y el control de la Estrategia (2012, pp.76 - 77).

La dirección estratégica está integrada por tres procesos: la planificación estratégica, la implementación y el control de la Estrategia. Específicamente, Almuiñas define a la planificación estratégica como:

Un proceso (conjunto de actividades y operaciones interrelacionadas entre sí, que producen un resultado sinérgico), que tiene como uno de sus objetivos básicos la formulación de la Estrategia institucional. Exige el ajuste continuo a las nuevas condiciones del entorno y contempla los posibles desarrollos futuros. Toma en cuenta variables, que la planificación tradicional no considera en todas sus magnitudes: variables políticas, los juegos de poder de los actores influyentes en la realidad social y los estudios de viabilidad, entre otras (...). La planificación estratégica en una universidad se concibe como un proceso participativo, sistemático, crítico y autocrítico e integral, estructurado en varios momentos o fases, que permite formular, entre otros, objetivos y estrategias en diferentes horizontes de tiempo, que necesita información externa e interna, responde a las demandas del entorno y de la propia institución, y cuyos resultados requieren de seguimiento y evaluación (1999, pp.16, 30).

Al respecto, Ferriol expresa también que:

La planificación estratégica en la educación superior es un proceso¹ que constituye una oportunidad para que desde un estado real, directivos, profesores, investigadores, especialistas, personal de apoyo y estudiantes de manera participativa y partiendo del entorno cambiante, de sus exigencias actuales y futuras, así como de las políticas públicas, proyecten la organización, estableciendo la misión, la visión, los objetivos estratégicos, las estrategias específicas, los medios, los métodos y los recursos necesarios para lograr los mismos. Tanto para la vida personal como para las organizaciones, la planificación estratégica es la mejor repuesta inicial ante los problemas, la incertidumbre y las com-

¹ Entendido como el conjunto de actividades y operaciones interrelacionadas entre sí que producen un resultado sinérgico.

plejidades del entorno con sus amenazas y oportunidades (2012, p.30).

Almuiñas y Galarza señalan también que el proceso de planificación estratégica se estructura sobre la base de determinadas demandas, con vistas a obtener los resultados (plan estratégico, desarrollo individual y colectivo, otros), a partir de determinados insumos o entradas (factor humano, aspectos tecnológicos, normativas, estructuras, otros), que son necesarios asegurar y que después se transforman, paulatinamente, hasta alcanzar las salidas previstas (resultados e impactos) (2012, p.79).

Pero, al igual que otros procesos universitarios, el de planificación estratégica no está exento de riesgos, que deben ser gestionados adecuadamente para evitar que se afecten los insumos y su aseguramiento, los resultados e impactos, entre otros.

2. La gestión de riesgos en el proceso de planificación estratégica en las IES

El concepto de riesgo en las IES tiene una especial importancia, en la medida que sirve como uno de los indicadores para medir la gestión universitaria. Una buena gestión institucional y de o por procesos, transita también por una adecuada gestión de riesgos y para ello, se requiere que los directivos y el resto del personal, concienticen dicha necesidad.

El significado de la palabra riesgo tiene las mismas raíces – la española “riesgo”, la francesa “risque”, la italiana “rischio”, la alemana “risiko” vienen del latín *risicare*. En la antigüedad llamaban *risicare* a la capacidad de na-

vegar alrededor de un arrecife o roca (Kopriarov y Batroy, 2005; citados por Calzada, 2013, p.8).

En la literatura consultada existe una gran cantidad definiciones sobre este término, lo que permite plantear que aún no hay consenso al respecto entre los especialistas que se dedican al tema. Por ejemplo, se define como:

- Es una posibilidad de que ocurra un acontecimiento que impacte el alcance de los objetivos de los procesos y por consiguiente, los objetivos institucionales (Zapata, Calvo y Aristizábal, s.f.).
- Es una posibilidad de ocurrencia de aquella situación que puede entorpecer el normal desarrollo de las funciones de la entidad y le impidan el logro de sus objetivos (Escuela de Administración Pública, 2006, p.5).
- Es la probabilidad de ocurrencia de efectos adversos sobre el medio natural y humano en su área de influencia. En este sentido, es una conjugación de las características de las amenazas y de las vulnerabilidades. Estrictamente, es el cálculo anticipado de pérdidas esperables (en vidas y en bienes), para un fenómeno de origen natural o tecnológico, que actúa sobre el conjunto social y sobre su infraestructura (Universidad del Valle, 2006, p.10).
- Es la posibilidad de un daño, perjuicio, inconveniente (Gran Diccionario de la Lengua Española).
- Es un evento incierto, indeseable, imprevisto e involuntario que, en caso de producirse, puede tener consecuencias negativas para quien lo sufre y puede generar, al mismo tiempo, unas necesidades cuantificables económicamente,

haciendo peligrar en determinadas ocasiones la estabilidad económico-financiera de la empresa (Martínez Cabrera, 1998; citado por Calzada, 2013, p.9).

Las definiciones anteriores consideran al riesgo en su elemento de peligro o de impacto negativo. Sin embargo, en otras se considera también como un fenómeno con impacto positivo para el cumplimiento en los objetivos institucionales y obtener beneficios (Consultoría de Negocio Internacional, 1999).

Cualquiera que fuese la definición adoptada, como probabilidad de ocurrencia de un fenómeno o evento que puede ocurrir en el futuro y tener un efecto negativo en el desempeño institucional o como una oportunidad para mejorarlo, lo cierto es que es necesario gestionar los riesgos que se pudieran presentar en cualquiera de los procesos universitarios, aunque se acepta que no todos son evitables.

La gestión de riesgos es uno de los enfoques que se ha utilizado, con frecuencia, en el medio empresarial, no siendo así en el sector educativo, en particular en el universitario. Posee una caja de herramientas amplia, que incluyen técnicas y procedimientos de diferentes tipos. No es algo nuevo en la literatura sobre “gestión o administración”. En muchas organizaciones, se elaboran planes, programas y proyectos de contingencia para manejar los riesgos, con el fin de apoyar el cumplimiento de sus objetivos estratégicos. Se convierte así en una necesidad para reducir la incertidumbre sobre los resultados esperados por una organización. Según la definición que se adopte sobre “riesgo”, su gestión se ocupa de aspectos negativos u oportunidades que influyen en el cumplimiento de los objetivos institucionales.

Existen también muchas definiciones acerca de la gestión de riesgos. A saber:

- Es un proceso efectuado por el consejo de administración de una entidad, su dirección y restante personal, aplicable a la definición de estrategias en toda la empresa y diseñado para identificar eventos potenciales que puedan afectar a la organización, gestionar sus riesgos dentro del riesgo aceptado y proporcionar una seguridad razonable sobre el logro de los objetivos (COSO, 2004, p.47).
- Es un proceso que permite identificar, comprender, reconocer, generar, impulsar y consolidar procesos sociales e institucionales orientados hacia la asunción del fenómeno en sus distintas manifestaciones (Universidad del Valle, 2006, p.12).

Existen puntos comunes alrededor de la gestión de riesgos: es un proceso continuo y sistemático; se operacionaliza en todas las unidades organizativas; está vinculada con la Estrategia; su efectividad exige una perspectiva común en la organización para obtener resultados favorables; su ejercicio admite un mínimo nivel de riesgo, es también un proceso de toma de decisiones, entre otros.

El objetivo de la gestión de riesgos en una organización es garantizar el cumplimiento de la misión, objetivos y metas institucionales.

Desde el punto de vista de las metodologías utilizadas para gestionar los riesgos, se presenta también una gran cantidad de enfoques que incluyen diferentes fases, cada uno con sus objetivos, acciones y técnicas. Como ejemplo, se pueden mencionar las fases siguientes:

- El establecimiento del contexto; la identificación de los riesgos; el análisis y la evaluación de los riesgos; el tratamiento, el monitoreo y la revisión de los riesgos; la comunicación y la consulta (Estándar

de Administración de Riesgos de Australia y Nueva Zelanda -AS/NZS 4360-1999; citado por Calzada, 2013, p.13).

- El análisis del ambiente interno; el establecimiento de objetivos; la identificación de eventos; la evaluación de riesgos; las respuestas a los riesgos; las actividades de control, información y comunicación, y la supervisión (COSO, 2004).

Lo más común son las fases vinculadas con la identificación, el análisis, la valoración y el manejo de los riesgos (plan de riesgos y su implementación y control), cada una con métodos y técnicas específicas. Como no existe una metodología única estándar para la gestión de riesgos en todas las organizaciones, se requiere que cada una desarrolle la suya propia, de acuerdo con sus exigencias, características y perfil de riesgos a que puede estar sometida.

Otros elementos a destacar tienen que ver justamente con la comunicación, la estructura, la cultura organizaciones y la toma de decisiones. La gestión de riesgos exige desarrollar una comunicación efectiva entre los miembros de la organización, una estructura adecuada de planificación y control de los riesgos y, finalmente, una cultura que responda a una gestión eficiente y eficaz. Presenta además limitaciones derivadas, por ejemplo, de hechos de la subjetividad del juicio humano en el proceso de toma de decisiones en relación con la valoración y al enfrentamiento a un riesgo u aprovechamiento de un evento, y los costos del soporte técnico que necesita vinculado a sus beneficios, entre otros.

La incertidumbre en que operan las IES implica riesgos, que pueden erosionar o aumentar el valor de sus resultados e impactos. En este caso, la gestión de riesgos puede ser una herramienta eficaz que contribuya a mejorar la gestión universitaria a través de la implementación de acciones preventivas

orientadas a evitar o minimizar los efectos negativos en el cumplimiento de los objetivos institucionales. Por tanto, estas acciones le pueden añadir también valor a los procesos universitarios, donde se incluye la planificación estratégica.

Como expresamos anteriormente, uno de los objetivos del proceso de planificación estratégica es diseñar o formular la Estrategia institucional con una adecuada calidad. Adicionalmente, este proceso persigue otros objetivos –no menos importantes- vinculados con el factor humano (formación, motivación, comunicación, otros) y con la institución (imagen, prestigio, otros).

Alinear correctamente la gestión de este proceso con la gestión de riesgos contribuiría al logro de una mayor calidad de sus resultados y del cumplimiento de sus objetivos. Por ello, la gestión de riesgo está vinculada también con la Estrategia institucional, con la misión y visión, y los objetivos estratégicos, entre otros. Se convierte en uno de los soportes estratégicos importantes para el aseguramiento del proceso de diseño de la Estrategia, así como de su implementación y control posterior.

Para una buena gestión de riesgos en el proceso de planificación estratégica en una IES, deben considerarse todas las aristas del mismo (insumos, el propio proceso, resultados e impactos). Los riesgos a que está expuesto dicho proceso pueden ser provocados por factores externos e internos y estar presentes tanto en todas sus fases o momentos (la planificación y organización del propio proceso, su implementación y seguimiento y evaluación final).

Minztberg, en su artículo “Repensando la planeación estratégica parte 1: riesgos y falacias”, señaló que los tres riesgos verdaderos de la planificación estratégica eran: el riesgo del compromiso, el riesgo del cambio y el riesgo de la política (1991, pp.4-7).

Otros riegos importantes están vinculados con el manejo del factor humano: la comunicación, el trabajo en equipo, la capacitación, etc. También pueden ocurrir en la aplicación de los aspectos metodológicos, en el aseguramiento de los recursos y sistemas necesarios, la información sobre las demandas del entorno, entre otros.

Como se planteó anteriormente, para abordar dichos riesgos en un proceso no es suficiente identificarlos, se requiere además anticiparse y prevenirlos, implantando acciones que los midan y evalúen, los prioricen, y que se enfrenten mediante un plan de contingencia, que se implemente y se controle adecuadamente. Todo ello, es parte del “proceso de planificación y organización del propio proceso de planificación estratégica”. Una vez diseñada la Estrategia, se debe elaborar otro plan de contingencia, pero esta vez como soporte estratégico para su implementación y control. Aquí influyen también un componente técnico y otro vinculado con el factor humano, resaltando además las dimensiones sociales, culturales, políticas y económicas de la gestión de riesgos.

Por lo anterior, es necesario que las IES desarrollen una capacidad interna que permita proteger de los posibles riesgos al proceso de planificación estratégica, así como a la implementación y control de la Estrategia resultante, para garantizar el cumplimiento de los objetivos específicos en ambos casos. Y es ahí, donde la gestión del riesgo puede convertirse en un apoyo importante para la gestión del proceso de planificación estratégica de las IES y la gestión de la propia Estrategia.

Conclusiones

El dinamismo del entorno y la vulnerabilidad de determinadas variables institucionales ponen de relieve la necesidad de conside-

rar la presencia de un conjunto de riesgos en el proceso de diseño de la Estrategia, y posteriormente, en su implementación y control. De ahí, resulta la importancia que tiene la gestión de riesgos y su contribución en el mejoramiento de la calidad de la dirección estratégica universitaria.

Ninguna IES puede ser ajena al tema de la gestión de riesgos y por ello, debe buscar cómo manejarlos en cualquier proceso para protegerlo, partiendo de su misión y su visión. Con la adopción de este enfoque de gestión, se deben generar mecanismos que fortalezcan la comunicación, el pensamiento visionario y en general, la cultura institucional para la gestión de riesgos; concientizar su necesidad en todas las unidades organizativas; incorporarla como elemento básico para la dirección estratégica; desarrollar acciones capacitantes y fomentar la investigación en esta temática y socializar sus resultados.

A pesar de ser un problema conocido en el mundo empresarial, la gestión de riesgos en el contexto universitario como apoyo al desarrollo de los procesos universitarios no es muy frecuente su consideración, y por tanto, es un espacio aún vacío en lo teórico y metodológico, ya que sus relaciones tienen una gran importancia, pero no han sido plenamente reconocidas. Es por eso que parece oportuno proponer una mayor profundización de esta temática en el ámbito de la investigación sobre la educación superior. Quizás se podría, a partir de ahí, diseñar estrategias específicas que permitieran ampliar el nivel de concientización en la comunidad universitaria sobre los riesgos a que están sometidas las IES y la necesidad de su gestión. Especializar grupos en torno a diferentes aspectos relevantes en la gestión de riesgos en el contexto universitario es una estrategia de buen sentido, complementaria de una formación de posgrado o con mayor nivel de especialización.

Referencias bibliográficas

Almuiñas Rivero, José L. (1999). La planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana. Cuba. Versión electrónica, 16,30.

Almuiñas Rivero, José L. (2001). Introducción a la planificación y dirección estratégica en la educación superior. Material expositivo e impreso. En: Maestría en Ciencias de la Educación Superior. Escuela Latinoamericana de Medicina. La Habana, Cuba.

Almuiñas Rivero, José L. y Galarza López, J. (2012). El proceso de planificación estratégica en las universidades: desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, n. 2, agosto, 76, 77, 79.

Calzada Pando, R. (2013). Guía para la Gestión de Riesgos en la Vicerrectoría Económica de la Universidad de las Ciencias Informática. Tesis de Maestría defendida en la Universidad de las Ciencias Informáticas, Cuba, 8- 9 -13.

Consultoría de Negocio Internacional (1999). Administración de Riesgos. V. 30, 1-30.

COSO (2004). Gestión de Riesgos Corporativos. Colombia, 47.

Escuela Superior de Administración Pública (2006). Implementación del Programa de Administración del Riesgo. Bogotá, Colombia, D.C.

Ferriol Sánchez, F. (2012). Modelo de Planificación Estratégica para el Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana, Cuba, 30.

Mintzberg, H. (1994). Repensando la planeación estratégica parte 1: riesgos y falacias. Rethinking Strategic Planning en Long Range Planning, Vol. 27, No. 3. Gran Bretaña, 12-21.

Universidad del Valle (2006). Gestión de Riesgos en la Universidad del Valle. Vicerrectoría de Bienestar Universitario. 4ta. Versión. Santiago de Cali, Colombia, enero.

Zapata, Magda L., Calvo, Sandra Y. y Aristizábal, Diana M. (s.f.). Metodología de Administración de Riesgos en la Universidad Tecnológica de Pereira. Presentación electrónica. Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia.

Estudios de entorno de mercado

PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS UNIVERSITARIOS

ALEXANDER GONZÁLEZ-SEIJO
Máster en Administración de Negocios, Profesor
Asistente, Universidad Central “Marta Abreu” de
Las Villas, Cuba.

✉ agseijo@uclv.edu.cu

ROBERTO MUÑOZ GONZÁLEZ
Doctor en Ciencias Económicas, Profesor Titular,
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas,
Cuba.

✉ rmunoz@uclv.edu.cu

IDANIA CABALLERO TORRES
Doctora en Ciencias Farmacéuticas, Profesora
Titular, Centro de Inmunología Molecular, Cuba.

✉ idania@cim.sld.cu

Resumen

El binomio planificación-mercado es examinado a partir de los principios de la mercadotecnia como herramienta para identificar y canalizar racional, inclusiva y sosteniblemente las necesidades de los públicos objetivos. Por ello, en este artículo se hace énfasis en sus relaciones a partir del análisis de la primera etapa del ciclo de ciencia, tecnología e innovación en proyectos gestados desde las Instituciones de Educación Superior cubanas. Los resultados muestran que los Centros de Estudio e Investigación deben profundizar en el análisis prospectivo de los ciclos de la Ciencia, Tecnología e Innovación en los proyectos que emprenden, y ampliar los estudios del macroentorno para facilitar la planificación, gestión, búsqueda de inversionistas, comercialización, visibilidad, y los procesos de integración, cooperación y/o colaboración con otras entidades.

Palabras clave

Planificación, mercadotecnia, proyectos.

Abstract

The binomial market-planning is examined from the principles of marketing as a tool to identify and canalize in a rational, inclusive and sustainable way the needs of target audiences. For this, in the present article the emphasis is made on relationships from the analysis of the first stage of the cycle of science, technology and innovation projects sponsored from Cuban universities. The results show that the centers of study and research should deepen the prospective analysis of the cycles of Science, Technology and Innovation in the projects they undertake, and extend the studies of the macro environment to facilitate the planning, management, search for investors, marketing, visibility, and integration processes, cooperation and/or collaboration with other entities.

Key words

Planning, marketing, projects.

Introducción

El debate económico ha devenido en tema central en el análisis de la realidad cubana, especialmente, desde el 2009. Se ha impulsado un masivo diálogo nacional acerca de los derroteros que debe tomar el proyecto socioeconómico cubano. Con el objetivo de fortalecer sus bases socialistas, se asiste a una amplia actualización del modelo socioeconómico del país en su etapa de transición al socialismo.

El proceso de planificación, reconocido como medular para el desarrollo de las economías en transición, es uno de los principales centros de debates. Los Lineamientos de

la Política Económica y Social del Partido y la Revolución (Partido Comunista de Cuba, 2011) evidencian la necesidad de perfeccionar este proceso en todas las instancias, como garantía para la toma de decisiones, la participación y el uso y disponibilidad de los recursos necesarios en la gestión de las entidades, las localidades y el país. Se definen, de este modo, políticas para todos los sectores y procesos socioeconómicos, a partir de las experiencias obtenidas paulatinamente de la aplicación y validación de dichos Lineamientos.

Otro tema de interés para el estudio lo constituye el desarrollo, en Cuba, de una economía basada en el conocimiento (EBC), definidas como aquellas en que su generación y explotación tiene el papel fundamental en la creación de riqueza y bienestar. En las instituciones de alto valor agregado -base de las EBC-, la productividad es superior a la de cualquier otro sector industrial tradicional, y sus resultados transitan por ciclos más complejos y de mayor riesgo. Los países o regiones que aplican esta forma económica generan encadenamientos productivos muy amplios, que integran los sistemas universitarios y empresariales con la gestión gubernamental.

En este aspecto, el sistema nacional de ciencia e innovación tecnológica juega un papel medular al ser integrado por decenas de Instituciones de Educación Superior (IES) y cientos de Centros de Estudio e Investigación. Los referidos Lineamientos también hacen referencia a ello, fundamentalmente en el acápite 132, donde se expresan los retos de la educación superior cubana, centrados en cerrar los ciclos de investigación e innovación tecnológica (PCC, 2011, p. 22).

A partir de los sostenidos avances en algunas ramas de la economía y los resultados

de la educación superior cubana, el Estado pretende insertar sectores líderes en la dinámica de las EBC. En este empeño juegan un papel fundamental las IES, por los resultados de los procesos de ciencia, tecnología e innovación (CTI), el amplio potencial de recursos humanos y tecnología instalada, los encadenamientos productivos que generan con la industria y servicios de alto valor agregado, y su participación creciente (directa o indirecta) en las exportaciones del país. Bajo la dinámica actual de producción de la ciencia, las IES que pretendan aumentar la competitividad de sus productos/servicios al nivel de los estándares internacionales, deben preparar sus diferentes estructuras¹ para funcionar como empresas del conocimiento, independientemente de los esquemas de gestión que empleen.

En este artículo se reflejan las relaciones de los procesos de planificación y mercadotecnia y su aplicación a la gestión de proyectos en las IES. La investigación realizada por los autores constituye el punto de partida para el estudio de la gestión estratégica e integral del proceso de mercadotecnia en estas instituciones. La resultante principal constituyó el análisis crítico y las confluencias entre los procesos de planificación y mercadotecnia, en las primeras etapas de la gestión de proyectos, y las ventajas de desarrollar estudios de entorno de mercadotecnia (específicamente de macroentorno) para la planificación estratégica y gestión de los procesos de CTI en las diferentes estructuras universitarias. Todo ello, mediante el empleo de la mercadotecnia como herramienta para el

análisis de los grupos sociales, y enfocada a la satisfacción racional, inclusiva y sostenible de las necesidades de estos.

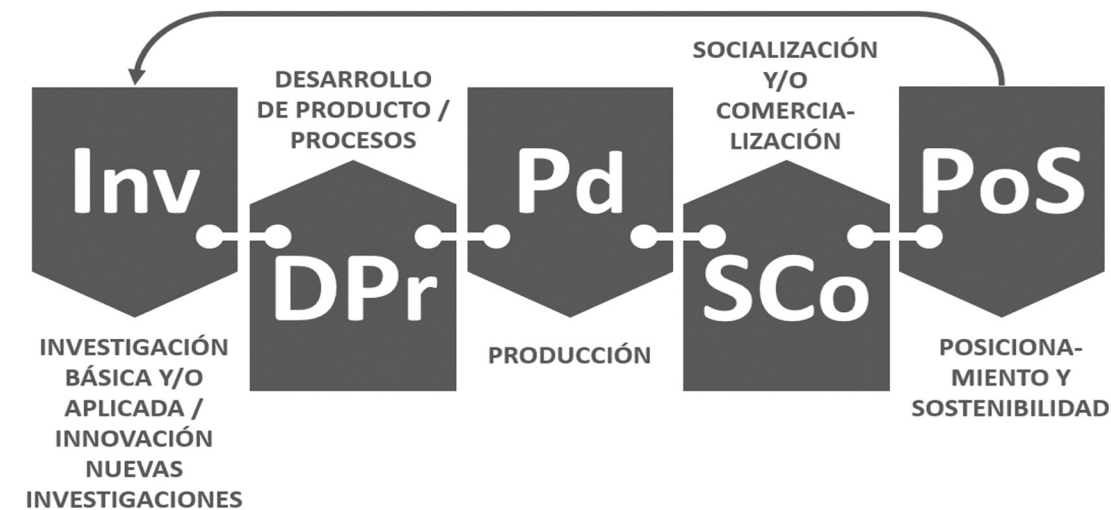
1. Planificación y mercadotecnia: la sinergia necesaria

La obtención de resultados en las IES se basa, en gran medida, en la gestión de proyectos (célula básica para la gestión de la CTI). Como puede apreciarse en la Figura 1, los proyectos universitarios deben cerrar el ciclo investigación-desarrollo-producción-socialización e insertarse, exitosamente, en los contextos nacional y foráneo generando posicionamiento. El posicionamiento de los resultados y su sostenibilidad deben ser las metas principales de gestión, pues son las principales generadoras de impactos socioeconómicos, el resultado de una generalización exitosa y/o la garantía de continuidad en acciones post-proyecto.

En Cuba, la gestión de proyectos universitarios sigue por lo general metodologías propias de las diferentes ramas/sectores del conocimiento, alejándose de las que se establecen para proyectos de inversiones (más aplicadas a inversiones en infraestructura). No obstante, las fases reflejadas se pueden apreciar en las diferentes etapas de los ciclos cerrados, en la mayoría de los productos y/o servicios de alto valor agregado que se gestan desde la academia.

¹ Las IES cubanas pueden poseer adscritas Entidades de Ciencia e Innovación Tecnológica (ECIT), que comprenden: los Institutos, Centros de Investigación, Centros de Servicios Científicos-Tecnológicos y/o Unidades de Desarrollo Científico-Tecnológico. A ello, se suman los Centros de Estudios y las áreas docentes de pre y postgrado (localizadas en Facultades). Estas estructuras, por lo general, poseen funciones específicas de investigación, vinculadas a diferentes etapas del proceso cíclico de ciencia, tecnología e innovación y del proceso educativo de los educandos (UCLV, 2011).

FIGURA 1 Ciclo CTI aplicado a proyectos.



Fuente: Adaptada a partir de Lage (2006).

En el 2011, los autores de este trabajo y un equipo de trabajo multidisciplinar comenzaron un estudio enfocado a los procesos de mercadotecnia en la CTI de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV) de Cuba, centrándose en el proceso de comercialización de los resultados y la transferencia de tecnología en proyectos de Centros de Investigación de dicha institución. Ello mostró la recurrente aplicación de las herramientas de la mercadotecnia para "empujar" los resultados de la ciencia. Cuando se profundizó en las raíces de la problemá-

tica se percibió que la aglomeración de resultados, sin salida al mercado, se debía a un estudio deficiente de las necesidades y demandas del mismo, y a la no planificación estratégica de los ciclos de CTI². También se constató que se adolecía de estudios de factibilidad y multifactoriales (de entorno de mercadotecnia y de mercado) en determinados proyectos descomercializados.

Estos resultados movieron el foco de atención a la planificación³ de la CTI, redimensionado el principio de complementariedad

² Los ciclos de CTI en ECIT universitarias a los que se hace referencia son: investigación básica-aplicada-innovación, desarrollo-introducción-generalización de resultados, maestría-doctorado-postdoctorado, categorías de investigación aspirante-agregado-auxiliar-titular, e investigación-desarrollo-producción-socialización-sostenibilidad (Ver además González-Seijo, Muñoz y Pons, 2014).

³ Un estudio previo (González-Seijo et al., 2014) indagó, en una muestra representativa de investigadores de centros de investigación de la UCLV, la aplicación de los principios de la planificación (Lenin, 1960; Guevara, 2006 y 2011; Pons y Utset, 2006; Vigoa y Granadillo, 2008; Fernández, 2011; Muñoz, 2012; Novaes, 2011 y Hernández-Pérez, 2013, comunicación personal) en la gestión de CTI, y propuso políticas para facilitar el proceso y su conjugación con la actividad de mercadotecnia. Los principios analizados fueron: objetividad, carácter directivo del plan, centralismo democrático, conjugación entre los intereses implicados, conjugación entre planes corrientes y prospectivos, conjugación de la actividad centralizada, y registro y control sistemático; a lo cual se sumó: conciliación de intereses nacionales y foráneos, ciclos de investigación y funcionalidad del actual proceso de planificación.

de los procesos de planificación y mercadotecnia, fundamentalmente en sus etapas primigenias, enfocadas en los estudios de entorno de mercado. Los resultados de la investigación que se presentan en este artículo se apoyaron en el uso de las herramientas y el campo teórico-metodológico de la mercadotecnia, para estructurar el ciclo de desarrollo de los proyectos de CTI universitarios y profundizar en su primer paso (estudio de macroentorno, ver más adelante Figura 2).

A los efectos de la investigación, se consideró a la mercadotecnia como un proceso social, institucional y administrativo mediante el cual las IES redimensionan su impacto, y generan visibilidad y posicionamiento, creando, ofreciendo, intercambiando y/o transfiriendo (inclusiva, racional y sosteniblemente), productos y/o servicios de alto valor agregado con otras instituciones y la sociedad.

La gestión de la mercadotecnia facilita información al proceso de planificación, ya que se estudian, prospectivamente, los grupos sociales y públicos objetivos, sus rutinas de consumo, así como los contextos y actores vinculados a las cadenas productivas y complementarias.

En el sistema social cubano, la mercadotecnia debe facilitar soluciones para estudiar las necesidades de los grupos, considerándolos como mercados sociales de consumo racional, inclusivo y sostenible de los productos y/o servicios que las IES ofertan. Los grupos sociales poseen necesidades que constantemente deben ser diagnosticadas y canalizadas, acorde al objeto, recursos y misión institucionales, y considerando las políticas del Estado, el sector y los territorios para cada caso.

A partir de los criterios de Kotler, Cámara, Cruz y Grande, se considera que la planificación de las relaciones de mercado consti-

tuye el proceso de desarrollo y mantenimiento de un ajuste viable entre los objetivos y recursos actuales y potenciales de las IES, o los sistemas colaborativos/cooperativos que se generan, y las necesidades de la sociedad y demandas de los mercados (2006).

En los proyectos universitarios, el objeto de la mercadotecnia consiste en modelar la dinámica de las líneas de investigación y proyectos de forma que se facilite, prospectivamente, la planificación en los diferentes procesos administrativos del proyecto, y el cierre de los ciclos de CTI que abarca. De esta manera, se contribuye a que se produzca lo que se necesita, y por tanto, a obtener una correspondencia adecuada entre los resultados alcanzados y los recursos empleados para ello, haciendo de esa manera más segura, efectiva y eficiente la producción/servicios, y por ende, toda la actividad de gestión (Pons y Utset, 2006).

Cabe destacar que, ante las actuales tendencias de desarrollo de los procesos de CTI, los nuevos esquemas integracionistas, y las experiencias cubanas en sectores de avanzada, el fin último de los procesos de planificación debe ser la integración y/o el desarrollo de sinergias para la colaboración y la cooperación interinstitucional.

No se trata de la tendencia centralizadora tan debatida en el desarrollo de los sistemas en transición al socialismo, sino del imprescindible esquema sostenible e inclusivo de desarrollo científico, técnico e innovador para los países del Sur. Se deben aunar esfuerzos hacia el interior de las naciones/sistemas para poder enfrentar la alta competitividad de los países más industrializados, y establecer, a futuro y a partir de este desarrollo, alianzas estratégicas y redes basadas en mecanismos socioeconómicos de cooperación y colaboración, que las instituciones y

naciones constituyan para el intercambio interinstitucional y/o extrafronterizo igualitario.

2. Los estudios de entorno de mercado y la planificación de los nuevos proyectos

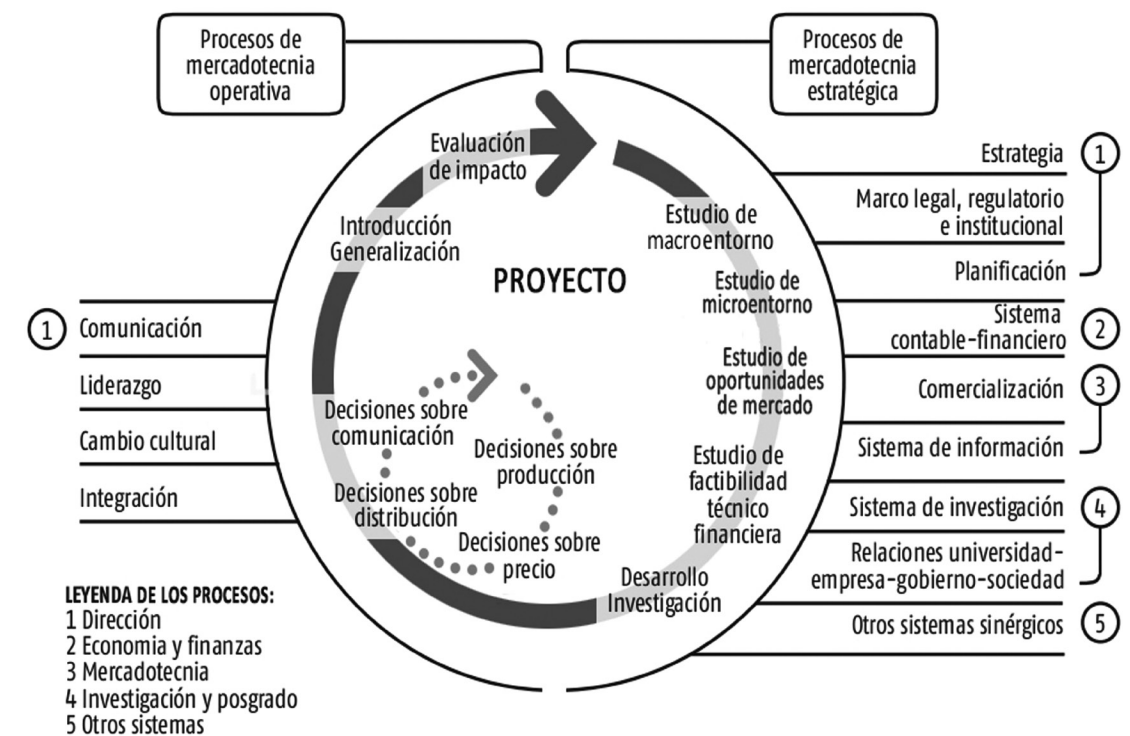
La planificación de nuevos proyectos, a partir de las líneas de investigación de las IES, debe contener procesos que garanticen el cierre del ciclo natural de estos. El análisis de dicho ciclo, a través de los instrumentos y herramientas de la mercadotecnia, posibilita la realización de estudios integrales que

toman como punto de referencia la satisfacción racional, inclusiva y sostenible de las necesidades del mercado.

En el interior del esquema que muestra la Figura 2 se ubican, ordenadamente, los procesos de mercadotecnia estratégica y operativa, que contienen las diferentes actividades que se consideran en la gestión de un proyecto. Acorde a los fines del estudio, se han identificado trece procesos que transversalizan la gestión de los proyectos de CTI. Según Gibbons et al., la comunicación, el liderazgo, el cambio cultural y la integración, constituyen procesos relevantes en la gestión de proyectos en instituciones del conocimiento o industrias de alto valor agregado (1994).

FIGURA 2

Ciclo de proyectos universitarios (Analizado desde los principios de la mercadotecnia).



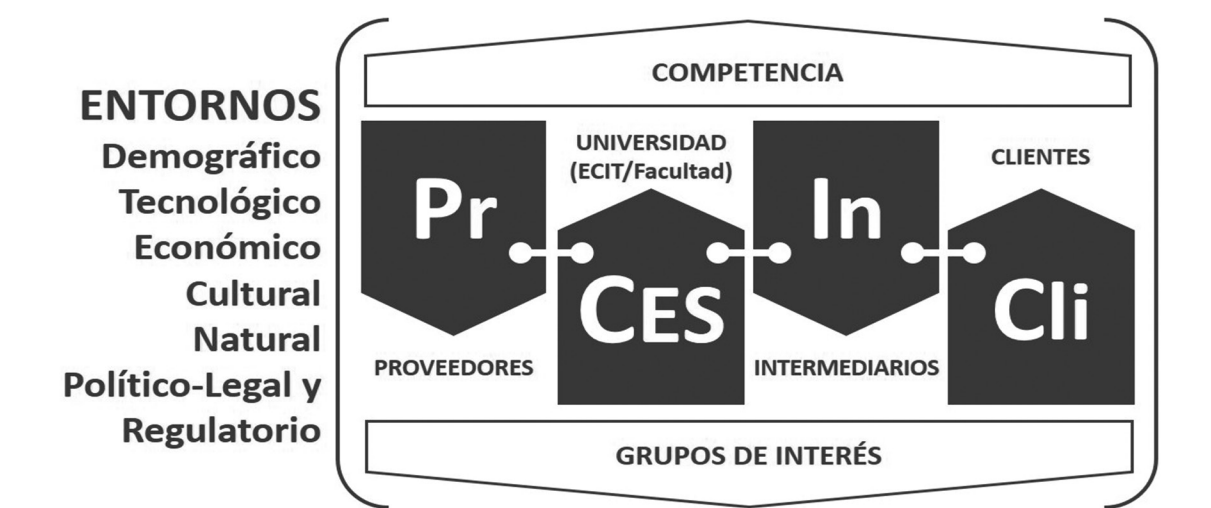
El primer proceso de la mercadotecnia estratégica en proyectos universitarios está referido a los estudios de entorno de mercadotecnia. Kotler et al., definen el entorno institucional como “los actores y fuerzas que afectan la capacidad de la [institución] para desarrollar y mantener transacciones y relaciones exitosas con sus públicos objetivos” (2006, p. 136).

Este tipo de estudio facilita el desarrollo de procesos inversionistas, la concepción y gestión de proyectos, la pertinencia, sostenibilidad y competitividad de los nuevos proyectos, la integración/cooperación/colaboración interinstitucional y el financiamiento y la evaluación, entre otros. La comunión planificación-mercado no es solamente un

principio de la construcción socialista, sino además un imperativo para la gestión sostenible de proyectos de alto valor agregado e instituciones de alta tecnología.

Según Kotler et al. (2006) y Hernández (2006) el entorno de mercado, para su análisis, se subdivide en microentorno y macroentorno. El primero, está compuesto por los actores directamente relacionados con la organización: los proveedores, la propia institución, intermediarios, clientes, la competencia y los grupos de interés. El segundo, se integra por las fuerzas sociales más amplias que afectan a todos los actores del microentorno, es decir, factores demográficos, económicos, naturales, tecnológicos, políticos y culturales⁴. (Ver Fig. 3).

FIGURA 3 Entornos de mercadotecnia en instituciones de alto valor agregado.



Fuente: Adaptado a partir de Kotler et al. (2006).

⁴ Un estudio de entorno puede variar los factores a considerar en el diagnóstico de los territorios donde impacta o pretende impactar el proyecto, en dependencia de los elementos más relevantes a sus objetivos, impactos y resultados previstos. Un proyecto de gran impacto socioeconómico de la UCLV incluyó, en el análisis de los entornos clásicos (demográfico, tecnológico, económico y cultural), otros entornos relacionados con el objeto de su proyecto (gerencia del proceso, territorio y entorno energético en sustitución del natural) para el diagnóstico del hábitat local en diez municipios cubanos (Sánchez, 2013). Los equipos de investigación deben evitar mezclar factores del micro y macroentorno en un diagnóstico, pues ello puede mostrar resultados tergiversados, o dificultar la consecución de cambios sostenibles a partir de la gestión de proyecto.

La complejidad del estudio de las EBC y su dinámica en los sectores de alto valor agregado obligan a diagnosticar, en los estudios del entorno tecnológico, los cuatro tipos de tecnologías principales: hardware, software, humanware y orgware⁵. Ello facilita la gestión tecnológica del proyecto, fundamentalmente, en la planificación de aquellos que contemplan inversiones en equipamiento de alta tecnología o necesitan, para su funcionamiento, insertarse o desarrollar cadenas productivas de tecnologías específicas y/o de avanzada. La red institucional educativa, imprescindible para la formación y desarrollo de la fuerza laboral, también se analiza dentro del entorno tecnológico, como tecnología incorporada en instituciones (orgware).

Múltiples autores (Lambin, 1995; Hooley, Saunders y Piercy, 2004; Kotler et al., 2006; Hernández, 2006; Rivera y Garcillán, 2007) coinciden en que los factores del macroentorno de mercado no son controlables por la institución, y que la impactan a ella y sus mercados, afectando el funcionamiento uniforme de las cadenas productivas y los actores del microentorno. Estos últimos son más flexibles ante la influencia de la IES, y pueden negociarse con los actores involucrados cambios de diferente índole en los intercambios que se planifican y ejecutan. Los actores del microentorno de un proyecto operan en un amplio entorno de fuerzas, que vislumbran oportunidades y amenazas, cuyas variables no controlables, deben ser conocidas y estudiadas por las IES, con objeto de ajustarse o adaptarse a su comportamiento.

El macroentorno de mercadotecnia es turbulento, y genera cambios y giros inesperados continuamente. Por tanto, las estructuras gestoras de proyectos en las IES, deben usar su capacidad de investigación, su experiencia con los mercados objetivos y los territorios, y las constantes informaciones que generan los actores vinculados a sus cadenas productivas y los factores externos, para monitorear integralmente, el impacto que tendrán estos cambios en su gestión.

El grado hasta el cual un plan de mercadotecnia puede valorarse como exitoso está determinado por la celeridad y la flexibilidad con que la organización que lo genera reacciona ante los cambios de sus entornos. Si los líderes del proyecto tienen la posibilidad de prever la dirección y la intensidad de tales cambios, estarán capacitados para obtener ventajas competitivas en su mercado de referencia.

Los proyectos universitarios gestionan recursos de diferentes tipos en aras de obtener resultados concretos, por lo cual pueden ser considerados como una inversión. En este sentido, la planificación de un proyecto universitario persigue objetivos similares a los de una inversión: la generación de beneficios futuros a partir de la conjugación de los recursos actuales de los participantes del proyecto.

A los efectos de la legislación cubana, una inversión constituye:

(...) El gasto de recursos financieros, humanos y materiales con la finalidad de

⁵ Desde el punto de vista de los elementos a los cuales se vinculan los conocimientos tecnológicos estos se pueden clasificar de la siguiente forma: incorporados en objetos (hardware) –materiales, maquinarias o equipos-; incorporados a registros (software) –bancos de datos, procedimientos o manuales-, incorporados en el hombre (humanware), conocimientos o habilidades; e incorporados en instituciones (orgware) –estructuras y formas organizativas, interacciones o experiencia empresarial (Sáenz, 2004).

obtener ulteriores beneficios económicos, sociales y medioambientales, a través de la explotación de nuevos activos fijos tangibles e intangibles. (...) También se consideran inversiones las acciones de rehabilitación, remodelación, reposición, reparación capital, restauración, ampliación y modernización (Ministerio de Justicia, 2015, p. 28).

El nuevo Decreto para la regulación de las inversiones, aprobado en el 2014 (Ministerio de Justicia, 2015), también conocido como Decreto 327/2014, facilita la conjugación de tres campos del conocimiento, que son básicos para la gestión a ciclo cerrado de proyectos universitarios de inversión: (a) el ciclo de vida del mercado, (b) el ciclo de gestión de la CTI, y (c) el ciclo de vida de las edificaciones⁶ (este último aplicado a proyectos que generen acciones sobre la infraestructura).

Son evidentes, en esta legislación, las coincidencias en la gestión de proyectos universitarios de alto valor agregado y de inversión, fundamentalmente, en sus primeras fases. El Decreto 327/2014 dispone la realización de estudios de macro y microlocalización, tecnologías apropiadas, riesgos, marco legal-regulatorio, entre otros, en la fase de preinversión, que examinan elemen-

tos que coinciden con los componentes del macroentorno de mercadotecnia.

Más adelante, ver Tabla 1, se muestran los elementos que se exigen en el Decreto, organizados a partir de los entornos definidos con anterioridad y las principales entidades solicitantes de la información⁷.

Como se había indicado anteriormente, los proyectos universitarios, por lo general, siguen metodologías propias de los sectores y ramas del conocimiento a los que se adscriben. También se manejan, con frecuencia, las metodologías proporcionadas por financistas extranjeros, enfocadas al logro de resultados inmediatos, que pueden contemplar evaluaciones de impacto deficientes⁸. Estas metodologías foráneas imponen sus sistemas de gestión para acceder a la financiación que se licita.

El uso de los principios y esquema de gestión de las inversiones en la gestión de proyectos de interés universitario, según la legislación vigente, facilitaría en gran medida: la eficacia y eficiencia de los ciclos de CTI; el mapeo territorial y la planificación de inversiones en los territorios, y la colaboración y/o cooperación interinstitucional en el marco del proyecto. Si sus objetivos se enfocan a la socialización o comercialización de los

⁶ El desarrollo del facility management, una concepción mutidisciplinar de la gestión del ciclo de vida de las edificaciones, permite integrar a personas, espacios, procesos y tecnologías propias de los inmuebles, a partir del objeto con que han sido contruidos, a los procesos de concepción (preinversión), construcción (ejecución), explotación y revalorización de estos (Riemenschneider y Weischer, 2012).

⁷ Estos elementos se hallan dispersos con respecto a las entidades demandantes de la información y las reguladoras, además que se solicitan en diferentes etapas del proceso. No se aprecia una concentración de la demanda de la información, que permita analizar integralmente los factores a la hora de valorar la funcionalidad e impacto de una inversión.

⁸ Algunas metodologías europeas (que utilizan el sistema Project Cycle management o PCM) sugieren realizar la evaluación de impacto en proyectos de tres a cinco años posteriores a la terminación de su financiación y las acciones conjuntas planificadas (ex-post o post evaluation) (PCM, 2003a y 2003b). Los proyectos que culminan deben realizar cierres de resultados finales y aplicar a nuevas fuentes de financiamiento para el seguimiento de acciones. Si no se logran obtener fondos para las nuevas fases de los proyectos ejecutados se dificulta la sostenibilidad de los resultados, y la evaluación del impacto puede realizarse de forma deficiente o no se realiza.

TABLA 1 Elementos del entorno solicitados por la el decreto 327/2014 para el desarrollo de inversiones en cuba		
Entorno	Informaciones solicitadas	Entidad(es) que solicita(n)
Político-Legal y Regulatorio	Directivas y lineamientos para el desarrollo económico y social. Planes de ordenamiento territorial y urbano. Estrategia Ambiental Nacional. Aplicación práctica de las políticas socioeconómica y ambiental del Estado y el Gobierno. Regulaciones vigentes en materia de tecnología, transferencia tecnológica, propiedad intelectual, normalización y metrología. Política para el desarrollo de las fuentes renovables de energía. Normas relacionadas con el patrimonio cultural	Documentación de la Inversión, Instituto de Planificación Física (IPF)
Económico	Análisis de las demandas de servicios públicos, infraestructura industrial y de transporte, disponibilidad y fuentes de créditos. Situación actual demostrada con indicadores técnico- económicos, ambientales y de mercado, que demanda la necesidad del cambio tecnológico.	Documentación de la Inversión
Demográfico	Especialización y disponibilidad de la fuerza de trabajo. Asentamientos proveedores de fuerza de trabajo	IPF (Macrolocalización)
Natural	Potencialidades y disponibilidad de recursos naturales. Riesgos naturales. Aprovechamiento de fuentes energéticas renovables. Estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo a nivel territorial e institucional.	Documentación de la Inversión
Cultural	Valores culturales/patrimoniales. Cultura tecnológica (posible asimilación de la tecnología propuesta por la fuerza laboral disponible, y antecedentes de cultura tecnológica en la zona).	IPF (Macrolocalización)
Tecnológico	Hardware: Existencia de plantas similares actualmente instaladas y funcionando con la tecnología propuesta a nivel mundial. Comparación del nivel científico-técnico de la tecnología seleccionada con el nivel actual y las perspectivas en el plano internacional. Humanware: Dominio existente en el país en relación con la tecnología a ser transferida. Orgware: Capacidad de apoyo técnico y entrenamiento para las disciplinas directamente relacionadas con las tecnologías a instalar. Tendencias en el uso de la tecnología. Capacitación y entrenamiento de los recursos humanos.	CITMA, IPF (Macrolocalización)

resultados, es imprescindible considerar sus esquemas de gestión desde la mercadotecnia, para facilitar la introducción y generalización de los mismos y con ello, las metas económicas y de impacto proyectadas.

3. Breve acercamiento a los elementos del entorno de mercado

A continuación se muestra una reseña que teóricos nacionales y foráneos manejan en el análisis de los diferentes factores del entorno de mercado (Lambin, 1995; Hooley et al., 2004; Kotler et al., 2006; Hernández, 2006; Rivera y Garcillán, 2007). Los entornos analizados y los indicadores que se sugieren, acorde a la dinámica del sector, corresponden a un estudio de diagnóstico del potencial biotecnológico en una región cubana. Para facilitar el acopio de información y su funcionalidad para estructurar futuras inversiones o proyectos en el sector se hacen coincidir con: los datos que ofrece el Anuario que edita la Oficina Nacional de Estadística e Información (ver ONEI, 2014), la legislación vigente en relación con las inversiones en territorio nacional, y se organiza a partir del proceso de mercadotecnia aplicado a proyectos que se describe con anterioridad (en su primera fase de estudios de macroentorno).

- Descripción general del contexto de referencia⁹: territorio, vías de acceso, descripción territorial. Infraestructura

portuaria, aeroportuaria y terrestre a la que tiene acceso. Grado de cobertura y desarrollo tecnológico de los servicios básicos (energía, agua, construcción, montaje, mantenimiento, materias primas y reciclaje).

- Entorno demográfico: población residente, tamaño, estructura por sexo y edad, población en edad laboral, tasa de crecimiento, tasa de empleo, tasa de migración, principales asentamientos, ocupación laboral, categoría ocupacional y participación, especialización de la fuerza de trabajo, salario promedio, nivel educacional. Estrategia gubernamental sobre desarrollo demográfico.
- Entorno económico: estructura de la economía, disponibilidad y fuentes de crédito, cuentas territoriales, circulación mercantil, balanza de pagos. Volumen de inversiones por sectores, y en procesos de CTI e investigación y desarrollo), empresas inversionistas, proyectistas, suministradoras, y constructoras (especializadas o no en el sector). Importaciones y exportaciones y su estructura. Presupuesto, gasto total y gasto corriente en el sector. Encadenamiento productivo del sector. Efectividad, presencia y potencial para el desarrollo de ciclos cerrados. Grado de industrialización. Indicadores de demanda, oferta y consumo social e industrial de los principales productos/servicios. Generación bruta de energía eléctrica. Transporte (tipos de servicios, tráfico de carga, coeficiente de aprovechamiento del parque, velocidad comercial promedio, uso no público, carga operada y tráfico de pasajeros). Red agroindustrial, farmacéutica y de salud

pública. Estrategia gubernamental de desarrollo económico.

- Entorno natural: potencialidades, disponibilidad y fuentes de materias primas para inversiones, afectaciones naturales, riesgo climático, clima, niveles de contaminación. Estudios de peligro, vulnerabilidad y riesgo a nivel territorial e institucional. Aprovechamiento de fuentes energéticas renovables. Estrategia gubernamental de afrontamiento de riesgos, desastres, explotación de recursos naturales y protección ambiental.
- Entorno político-legal: directivas, políticas de desarrollo, estrategias y lineamientos entorno al objeto de estudio. Planes de ordenamiento territorial; estrategia ambiental nacional; aplicación práctica de las políticas socioeconómica y ambiental del Estado y el Gobierno; regulaciones vigentes en materia de tecnología, transferencia tecnológica, propiedad intelectual, normalización y metrología. Política para el desarrollo de las fuentes renovables de energía; normas relacionadas con el patrimonio cultural. Proyecciones institucionales, y participación política.
- Entorno cultural: cultura social y tecnológica en el ámbito de la biotecnología; valores, percepciones, preferencias y comportamientos de la sociedad en relación con la biotecnología. Valores culturales (trabajo, liderazgo socioeconómico y académico). Cultura de dirección. Antecedentes de cultura tecnológica en el territorio. Emprendedurismo privado y

cooperativo. Ambiente y programas culturales del territorio. Estrategia gubernamental sobre desarrollo cultural.

- Entorno tecnológico¹⁰: estrategia gubernamental de desarrollo tecnológico y de la fuerza de trabajo especializada; tendencias tecnológicas y grado de desarrollo territorial del sector. A continuación se especifican otros elementos a partir de los tipos de tecnologías:
 - Hardware: montaje de equipos, telecomunicaciones (digitalización e informatización), y tecnologías de cadenas productivas del sector de referencia.
 - Software: títulos publicados, patentes, invenciones, dibujos y modelos industriales, solicitudes nacionales, solicitudes extranjeras, coeficiente de invención, tasa de dependencia y tasa de autosuficiencia. Sistema de gestión e información. Patentes, publicaciones, impacto y visibilidad. Convenios de colaboración.
 - Humanware: trabajadores físicos en la actividad de CTI: niveles educacionales, investigadores, distribución de cargos (directivos, técnicos, administrativos, obreros, de servicio). Grados científicos otorgados.
 - Orgware: instituciones complementarias o de semejante objeto social, presentes en el territorio. Sistema de educación superior, media y técni-

⁹ Se introduce este ítem para facilitar la ubicación espacial del contexto de estudio.

¹⁰ La propuesta inicial manejada por los Autores contemplaba la introducción del entorno del conocimiento, complementario al tecnológico, para el diagnóstico del macroentorno territorial. No obstante el análisis teórico del entorno tecnológico evidenció el riesgo de fragmentación del proceso y los vínculos universidad-empresa-gobierno si se considera la introducción de este séptimo factor. Ello impactaría en las estrategias de desarrollo ulterior, afectando además los procesos de integración, colaboración, cooperación y el desarrollo de sinergias sostenibles. Por otro lado, el análisis del microentorno facilita y complementa análisis detallados de los diferentes actores de la cadena de valor.

co-profesional: personal docente por educaciones, indicadores de calidad (retención del ciclo-eficiencia académica, graduados, tasa neta y bruta de matrícula, e índice de paridad de género, procesos de acreditación), ubicación laboral, programas de pre y postgrado, principales líneas de investigación, estructuras de gestión de proyectos. Instituciones especializadas en capacitación y entrenamiento de los recursos humanos. Sociedades científicas.

Los estudios de macroentorno de mercado son muy importantes para la evaluación de proyectos e inversiones. Estos pueden complementarse con herramientas de la comunicación para crear soportes que permitan atraer inversionistas o financistas a territorios o instituciones determinadas. Además pueden facilitar el completamiento de cadenas productivas, el cierre de los ciclos de CTI, generar políticas y programas de desarrollo sostenible en instituciones, territorios y localidades; o crear capacidades en procesos o proyectos universitarios.

Conclusiones

El análisis del ciclo de un proyecto, desde la mercadotecnia, es vital si se pretenden generalizar resultados, y planificar cursos estratégicos de desarrollo que permitan el posicionamiento y sostenibilidad de los impactos generados con su gestión. El uso de las herramientas de la mercadotecnia tienen el valor agregado de facilitar el consumo racional, sostenible e inclusivo, en los mercados a los cuales van dirigidos los nuevos productos/servicios, principio insoslayable en la gestión de las economías en transición al socialismo y facilitar el proceso de internacionalización en la educación superior.

La legislación actual cubana sobre inversiones considera elementos del entorno de mercado, pero establece su evaluación ante solicitudes expresas y/o en inversiones de interés nacional. Sin embargo, se hace necesario ampliar su aplicación en proyectos de CTI universitarios, a través del diagnóstico integral y análisis de los factores del macroentorno críticos a cada proyecto. Ello facilitará la planificación del proyecto; los ciclos asociados a la gestión de CTI; evaluará nuevas potencialidades territoriales y sectoriales; atraerá inversionistas y financistas; desarrollará la colaboración y cooperación; facilitará el encadenamiento de sectores productivos determinados, y a la vez que minimiza el riesgo asociado y los costos de oportunidad.

Los estudios de macroentorno en la fase de planificación de las líneas y proyectos universitarios, facilitan la conformación de la cartera de proyectos de una IES, que contiene el análisis de la pertinencia, factibilidad y viabilidad de iniciativas universitarias y encadenamientos territoriales. Su articulación con estrategias de promoción facilitarán procesos de negociación y cooperación con financistas e instituciones interesadas, a gobernantes y decisores.

Por último, la gestión en economías basadas en el conocimiento, a todos los niveles, no se puede desligar de la gestión empresarial de sus componentes. Los proyectos universitarios deben considerar escenarios de autogestión que permitan la sostenibilidad del propio proyecto, canalizando las necesidades locales, territoriales o nacionales y priorizando la internacionalización (comercialización/exportación) de productos y/o servicios de alto valor agregado, como garantía de ingresos y sostenibilidad en el mediano y largo plazos.

Referencias bibliográficas

Fernández, O. (2011). En torno a la noción de modelo económico: ideas preliminares. *Revista Universidad de La Habana*, 272, 6-18.

Gibbons, M. et al. (1994). *The new production knowledge. The dynamics of science and research contemporary sciences*. London: Sage.

González-Seijo, A., Muñoz González, R. y Pons García, R. (2014). Propuesta de políticas para la planificación de la actividad de ciencia, tecnología e innovación en Centros de Investigación de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. *Economía y Desarrollo*, 152 (2), 53-68.

Guevara, E. Ch. (2006). *Apuntes críticos a la Economía Política*. La Habana: Ciencias Sociales.

_____. (2011). *Mis sueños no tendrán fronteras*. La Habana: Editora Abril.

Hernández Gómez, A. R. (2006). *La mercadotecnia en la empresa cubana: sus desafíos*. La Habana: Ediciones Logos.

Hooley, G., Saunders, J. y Piercy, N. (2004). *Marketing strategy and competitive positioning*. (3ra. Ed.). Dorset: Prentice Hall.

Kotler, P., Cámara, D., Cruz, I. y Grande, I. (2006). *Dirección de Mercadotecnia*. Edición del Milenio (Vols. 1-3). La Habana: Félix Varela, 72, 136.

Lage, A. (2006). La economía del conocimiento y el socialismo: ¿Hay una oportunidad para el desarrollo? En: *Revista Cuba Socialista*, 3ra Época, (41), 25-43.

Lambin, J. J. (1995). *Marketing estratégico*. 3ra Ed. México: Mc Graw-Hill.

Lenin, V. I. (1960). *Obras escogidas en tres tomos*. Tomo 2. Moscú: Editorial Progreso.

Ministerio de Justicia. (2015). Gaceta Oficial No. 5 Extraordinaria de 23 de enero de 2015. En: *Gaceta Oficial de la República de Cuba*. Ministerio de Justicia, 5 (CXIII), 28.

Muñoz, R. (2012). *Ernesto Che Guevara. Hombre, economía y sociedad en la transición al socialismo: radicalismo y armonía de sus concepciones*. La Habana: Félix Varela.

Novaes, H. T. (2011). Las bases del socialismo autogestionario: la contribución de István Mészáros. En: Camila Piñero (Comp.). Cooperativas y socialismo: una mirada desde Cuba. La Habana: Caminos, 167-190.

ONEI (Oficina Nacional de Estadística e Información). (2013). Panorama económico y social. Cuba 2012. Cuba en cifras. Objetivos de desarrollo del milenio. La Habana: ONEI.

_____. (2014). Anuario estadístico 2013 de la República de Cuba. La Habana: ONEI.

PCC (2011). Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución. La Habana: Editora Política, 22.

PCM (2003a). Indicators for Monitoring and Evaluation. Brussels: PCM GROUP BVBA.

PCM (2003b). Design of an Monitoring & Evaluation system. Brussels: PCM GROUP BVBA.

Pons, H. y Utset, L. (2006). La planificación y el marketing como instrumentos de administración. Inédito. La Habana, 7.

Riemenschneider, F. y Weischer, M. (2012, julio). Manejo Integral de Inversiones: Facility Management y el Ciclo de Vida de Edificaciones y Obras. Trabajo presentado en el Ciclo de Conferencias de Verano de la Universidad de Ciencias Aplicadas de Münster, el Instituto Superior Politécnico “José Antonio Echeverría” y el Ministerio de la Construcción de la República de Cuba, La Habana.

Rivera, J. y Garcillán, M. (2007). Dirección de marketing. Fundamentos y aplicaciones. Editorial ECIS. Madrid España.

Sáenz, T. (2004). Ingenierización e innovación tecnológica. En: Colectivo de Autores GEST, Tecnología y Sociedad. La Habana: Félix Varela, 79-97.

Sánchez, M. (2013). Evaluación del Procedimiento de diagnóstico integral del hábitat municipal. Tesis de Licenciatura en Comunicación Social no publicada. Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas: Santa Clara.

Santesmases, M. (1993). Marketing: conceptos y estrategias. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

UCLV (2011). Reglamento orgánico de la Universidad Central de Las Villas. Documento institucional no publicado. Santa Clara.

Vigoa, C. y Granadillo, M. (2008). Herramientas básicas del planificador. Montevideo: Zonalibro.

Prospectiva y evaluación

UNA ALTERNATIVA VIABLE PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JUDITH GALARZA LÓPEZ
Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora
Titular, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ judith@cepes.uh.cu

JOSÉ LUIS ALMUIÑAS RIVERO
Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor
Titular, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ almu@cepes.uh.cu

GISELLE MARRERO PADRÓN
Máster en Ciencias de la Educación Superior,
Profesora Asistente, Escuela Latinoamericana de
Medicina, Cuba.

✉ gisellem@infomed.sld.cu

Resumen

La humanidad vive actualmente profundas tensiones asociadas a las diversas crisis que tienen lugar a nivel planetario y que impactan en lo económico, social, cultural y ambiental, entre otros efectos importantes. Ante este escenario, las Instituciones de Educación Superior de América Latina tienen la responsabilidad de contribuir en la construcción de una sociedad más democrática, justa y equitativa. Para ello, deben enfrentar grandes retos, donde el pensamiento sobre el futuro, la visión proactiva y anticipatoria, fortalezcan su rol estratégico en los procesos de desarrollo. En este ámbito, la prospectiva se presenta como una herramienta de gran utilidad para dichas instituciones, la cual puede ser empleada tanto para planificar estratégicamente las metas que se desean alcanzar en un horizonte de tiempo determinado, como para apoyar la evaluación institucional o de otros procesos universitarios. El presente trabajo tiene como objetivo poner de relieve la importancia de la prospectiva en el desarrollo de procesos evaluativos globales o en ámbitos particulares de la misma, así como presentar los principales resultados derivados de una experiencia práctica de la apli-

cación de este enfoque para evaluar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en una asignatura de perfil médico.

Palabras clave

Calidad, prospectiva, planificación, evaluación prospectiva.

Abstract

The humanity lives deep tensions associated to the diverse crises that take place at planetary level at the moment and that they impact in the economic, social, cultural and environmental, among other important effects. Before this scenario the IES of Latin America has the responsibility of contributing in the construction of a more democratic, fair and equal society. For they should face big challenges, where the thought on the future, the vision proactive and anticipatory, strengthen their strategic list in the development processes. In this environment, the prospective one is presented like a tool of great utility for the IES which can be so much an employee to plan the goals that are wanted to reach in a horizon of certain time, strategically like to support the institutional evaluation or of other university processes. The present work has as objective to put of relief the importance of the prospective one in the development of processes global evaluates or in environments peculiar of the same one, as well as to present the main derived results of a practical experience of the application of this focus to evaluate the quality of the process teaching-learning in a subject of medical profile.

Key words

Quality, prospective, planning, prospective evaluation.

Introducción

La problemática actual que acontece a nivel planetario, permeada por el efecto ineludible de situaciones cada vez más difíciles que dentro de él se presentan, se convierte en una impronta para las organizaciones sociales, las cuales deben analizar hoy como nunca antes, sus alternativas futuras de desarrollo. Sin embargo, pensar en el futuro, no está integrado aún al pensamiento y a la actuación de los directivos, quienes en muchas ocasiones desestiman su importancia y necesidad en un mundo plagado por la incertidumbre y los constantes cambios.

En este ámbito, herramientas como la prospectiva ponen en evidencia su valor para estudiar, valiéndose de diversos métodos y técnicas, los escenarios futuros que pueden ser elegidos para edificar, desde el presente, estados de desarrollo deseados y factibles de alcanzar.

Particularmente, la educación superior enfrenta actualmente grandes exigencias para responder pertinentemente a su encargo social, lo cual la convida a visualizar su futuro, soportado científicamente y con carácter proactivo. En este caso, la prospectiva se convierte en una alternativa viable para lograr dicho propósito.

La prospectiva se reconoce como una metodología de alcance medio, que ha mostrado sus bondades al ser aplicada con éxito en diferentes campos de la sociedad, tanto para planificar, como para evaluar el cumplimiento de los objetivos y metas trazadas en un período determinado.

En las Instituciones de Educación Superior (IES) se recogen valiosas experiencias de aplicación del enfoque prospectivo para ela-

borar la Estrategia institucional. No obstante, aún son incipientes los resultados de la aplicación de dicho enfoque con fines evaluativos, lo cual abre un amplio camino de posibilidades, al reconocer que el mismo puede apoyar también la evaluación institucional, y la de otros procesos o actividades universitarias.

El presente trabajo tiene como objetivo poner de relieve la importancia de la prospectiva en el desarrollo de procesos evaluativos globales o en ámbitos particulares de las IES, así como presentar los principales resultados derivados de una experiencia práctica de aplicación de este enfoque para evaluar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en una asignatura de una carrera de perfil médico.

1. ¿Cómo se define la prospectiva?

El escenario actual en que convergen las naciones latinoamericanas, muestra un hervidero de situaciones complejas que ameritan respuestas urgentes para coadyuvar al verdadero desarrollo sustentable de nuestros pueblos.

En el contexto de la educación superior, las IES de América Latina tienen una altísima responsabilidad en la construcción de una sociedad distinta: más democrática, justa, y equitativa. Se hace decisiva también su contribución en la creación de un futuro propio y mejor en cada uno de los países de la región. Para ello, deben enfrentar grandes retos, donde el pensamiento sobre el futuro, la visión proactiva y anticipatoria, fortalezcan su rol estratégico en los procesos de cambio y por tanto, se conviertan en elementos insustituibles para el progreso económico y social.

En la Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe celebrada en Colombia se señaló que:

Los desafíos y retos que debemos enfrentar son de tal magnitud que, de no ser atendidos con oportunidad y eficacia, ahondarán las diferencias, desigualdades y contradicciones que hoy impiden el crecimiento de América Latina y el Caribe con equidad, justicia, sustentabilidad y democracia para la mayoría de los países que la conforman (2008, p. 2).

Más adelante, en la propia Declaración se expresa que:

Las Instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus entornos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y a la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados (2008, p. 8).

Ahora bien, ninguno de dichos retos pudiera ser enfrentado si las IES no analizan con rigor y seriedad su pensamiento sobre el futuro. Al respecto, Díaz – Canel señaló: “Les corresponde a las universidades reafirmar con fundamentación científica su capacidad para anticipar, para ver hacia delante, y para proyectarse en consecuencia (...). Martí alertó: ver después no vale, lo que vale es ver antes, y estar preparados” (2012, p. 3).

Lo anterior requiere del fomento de la creatividad e imaginación de los directivos universitarios, de manera tal que favorezca un pensamiento centrado en el futuro, pero con carácter sistemático, ordenado y regulado. Y precisamente, en este marco, desempeña un rol fundamental la prospectiva, disciplina que se ocupa de proyectar los estudios sobre el futuro.

El término “prospectiva” procede del latín *prospicere*, cuyo significado es “mirar delante de uno mismo, ver a lo lejos y de lejos, ver a todos lados, a lo largo, a lo ancho, tener una visión amplia”. Significa “lo que concierne al porvenir, lo que concierne a la inteligencia cuando está orientada al porvenir”.

En la década de los años setenta es cuando los científicos empiezan a reconocer el futuro como campo legítimo de estudio y surgen estudios vinculados con la prospectiva; la futurología la previsión y el pronóstico, todos ellos con sus fundamentos, objetivos y características particulares.

A Berger se le debe la denominación de la prospectiva. Este filósofo francés defendía la idea de que el futuro no sucede ciegamente, sino que depende de la acción del hombre bajo una visión global, cualitativa y voluntarista. Planteó también que esta disciplina tiene como objetivo descubrir las problemáticas futuras del hombre y las sociedades, a partir del estudio de las líneas tendenciales

actuales de evolución, con vistas a elaborar planes racionales y eficaces de organización y promoción humana, cultural y social, a largo plazo.

Posteriormente, diversos prospectivistas han incursionado en la definición de este término, de los cuales enunciamos algunos que nos sirven como marco de referencia para su contextualización en la educación superior.

A decir de Mojica, “es la identificación de un futuro probable y deseable, diferente de la fatalidad y que depende únicamente del conocimiento que tenemos sobre las acciones que el hombre quiera emprender” (1991, p. 1).

Para Godet, “es una reflexión para la acción; un panorama de los futuros posibles (futuribles), considera los escenarios que no son improbables teniendo en cuenta el pasado y la confrontación de los proyectos de los actores” (1991, p. 31).

Miklos y Tello la conciben como:

La actitud de la mente hacia la problemática del porvenir; es, primeramente, un acto imaginativo y de creación; luego, una toma de conciencia sobre el contexto actual y, por último, un proceso de articulación y convergencia de las expectativas, deseos, intereses y capacidad de la sociedad para alcanzar ese porvenir que se estima como deseable (1991, p. 56).

El método prospectivo parte del futuro al presente, analiza las condicionantes para alcanzarlo y define el futuro factible de alcanzar por la organización; para de ahí, trazar estrategias y acciones para lograrlo.

La prospectiva para las IES se convierte en una herramienta estratégica que se preocu-

pa y ocupa, fundamentalmente, de diseñar alternativas de futuro, y no definir qué es lo que sucederá realmente. Sobre todo, les permite lograr una mejor comprensión del presente, y de su rol activo en él. Por tanto, no busca adivinar el futuro, al contrario, pretende construirlo desde el presente. Facilita la elaboración de hipótesis sobre el futuro institucional, y brinda un espacio sobre el cual proyectar acciones en el tiempo.

Es, por tanto, una herramienta que apoya la gestión o dirección universitaria. Utiliza el análisis documental y las valoraciones de grupos de expertos. Su caja de técnicas es muy amplia (cuantitativas, cualitativas y mixtas).

2. Prospectiva y planificación estratégica en las Instituciones de Educación Superior

Diversos estudios realizados en las últimas décadas, ponen en evidencia la importancia de la dirección estratégica en respuesta a los cambios de situaciones turbulentas del entorno y al impacto del contexto externo sobre las organizaciones. El término ha sido abordado con mucha amplitud en el medio empresarial y más recientemente, ha invadido al universitario. La misma permite definir las prioridades organizacionales de forma dinámica, así como monitorear constantemente el impacto de los resultados externos e internos y contribuye a dinamizar la cultura universitaria, por solo destacar algunas de sus bondades.

Almuiñas y Galarza coinciden en que:

La dirección estratégica pretende en su enfoque potenciar, entre otros, los siguientes aspectos: el desarrollo de la planificación partiendo de las condiciones turbulentas del entorno, encarando disímiles situaciones; la priorización de los factores externos con relación a los internos de la organización, otorgando importancia a los aliados estratégicos; la construcción de escenarios alternativos sobre posiciones futuras; el compromiso con el desarrollo institucional a través de la visión de futuro en horizontes temporales diversos, discriminando las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la organización; la construcción de una cultura organizacional y la flexibilidad como principio y la promoción de la autonomía y la descentralización (2012, p. 7).

Uno de los componentes de la dirección estratégica es la planificación estratégica, la cual es portadora también de una larga evolución de definiciones en el tiempo y que ha sido abordada de forma diversa por varios autores del medio empresarial y del ámbito universitario.

La planificación ha transitado por varios enfoques en su evolución, que van desde el Racionalista hasta la Estratégica, considerando además vertientes como por ejemplo, la Normativa, la Prospectiva, la Planificación Estratégica y otras (Almuiñas, 1999). En su práctica más reciente, algunos de los enfoques de gestión predominantes tanto en el medio empresarial, como en el universitario, aparecen combinados.

En particular, se conoce que varias IES han insertado en sus proyectos de planificación estratégica el enfoque prospectivo. La teoría de la planificación estratégica ha marcado un espacio amplio para el surgimiento y desarrollo de varias metodologías para diseñar la Estrategia en dichas instituciones. Los

avances continuos de esa teoría y de otras, hacen que este enfoque se encuentre en estos momentos en un proceso de construcción colectiva, lo que aporta posibilidades reales para introducir nuevos conceptos y alternativas metodológicas. Sin embargo, en el contexto universitario, aún no predomina una metodología única, que cuente con el consenso de los especialistas que se dedican a esta tarea. Tampoco se observan muchas experiencias exitosas que señalen el mejor ejemplo a seguir en el desarrollo de estos procesos.

Ahora bien, la mayoría de las metodologías para la planificación estratégica en las IES abordan momentos que son comunes tales como: análisis del contexto externo, misión, visión de futuro, diagnóstico estratégico, formulación de objetivos estratégicos, metas, estrategias y acciones, entre otros (Almuiñas, 1999, p.36).

En el proceso de planificación estratégica, la prospectiva se puede aplicar para hacer el análisis de las variables o tendencias pesadas de mayor impacto en la IES con el apoyo de un conjunto de técnicas cuantitativas y cualitativas, por ejemplo, la Técnica del Ábaco, la Matriz de Análisis Estructural; el Juego de Actores, la Técnica de Escenarios, entre otras.

La prospectiva también puede apoyar el proceso de planificación estratégica en el momento de definir la visión de futuro, entendida esta como el estado que la IES y sus miembros se proponen alcanzar en el año final que abarca su Estrategia. Este es uno de los momentos más importante de dicho proceso ya que una IES con una visión bien fundamentada, es una organización que sabe hacia dónde quiere y pudiera ir, con propósitos y objetivos claros.

Asimismo, la conformación de visiones alternativas (tendencial, deseada y factible) requiere de una alta dosis de creatividad e imaginación y un pensamiento estratégico centrado fundamentalmente los aspectos cualitativos más importantes para el desarrollo de la IES. Se sustenta además, en la búsqueda de consenso a través de determinadas técnicas (Matriz de Impactos Cruzados, Matriz de Análisis Estructural, la Técnica de Escenarios, el Campo de Fuerzas, TKJ, el Método Delphi, etc.).

Tanto en el análisis del entorno, como en la definición de la visión de futuro, el propósito de la prospectiva es generar, evaluar y proponer un conjunto de alternativas relacionadas con el futuro, seleccionar la más factible, en función de la probabilidad de ocurrencia y las condicionantes institucionales existentes.

3. La prospectiva como elemento clave para desarrollar procesos de evaluación en las Instituciones de Educación Superior

3. 1. Reflexiones en torno a la calidad y a la evaluación institucional en las IES

En los albores del siglo XXI, comienza a aflorar el consenso acerca de la impor-

tancia de mejorar la calidad de los procesos universitarios y de sus resultados. En este sentido, han sido también disímiles los esfuerzos por definir la calidad de la educación, en particular, de la educación superior.

La calidad en la educación superior es un concepto complejo y relativo, plural e históricamente determinado, dado su carácter multidimensional. Se comporta como un término referencial que permite establecer comparaciones respecto a patrones o estándares previamente consensuados, en cuya interpretación intervienen diversos factores.

Los autores de este trabajo asumen que la calidad de la educación superior está vinculada, fundamentalmente, con la eficiencia y la eficacia de los resultados, y no solo debe considerar las funciones académicas, sino también los estudiantes, el personal, la infraestructura, el equipamiento, los recursos y la gestión universitaria, entre otros. Significa además progreso, transformación y un adecuado nivel de satisfacción de las demandas individuales, colectivas, institucionales y en general de la sociedad, lo cual exige una evaluación sistemática de los procesos universitarios, práctica aún no consolidada en muchas IES.

El concepto de evaluación desde el punto de vista global, se aplica a todo el proceso educativo y tiene en cuenta algo más que el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación no es solo un instrumento imprescindible de ayuda para detectar lo que está ocurriendo en un centro educativo, sino que nos avizora lo que se necesita mejorar. Como señala Ruiz “es un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudiado

y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar la acción educativa” (1998, p. 18).

La evaluación se estima además como un proceso dinámico y sistemático, enfocado hacia la mejora continua, mediante el cual verificamos, entre otros aspectos, los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos. Adquiere sentido óptimo en la medida que comprueba la calidad y posibilita el perfeccionamiento del objeto evaluado. Ello destaca un elemento clave de la concepción actual de la evaluación, no evaluar por evaluar, sino para tomar decisiones orientadas al mejoramiento de la calidad de los procesos.

Se evidencia, que la calidad está muy vinculada con el mejoramiento institucional y se requiere para ello de evaluaciones pertinentes, tanto a nivel institucional como de procesos específicos. Por tanto, ha sido imprescindible que las IES se planteen la necesidad de autoconocerse, de autoevaluarse y de autorregularse para hacer por ejemplo, más racional su funcionamiento, situarse paulatinamente en mejores condiciones para alcanzar la excelencia académica; valorar como se están empleando sus recursos; saber si están respondiendo con sus resultados a las expectativas de los beneficiarios directos de la sociedad, entre otros.

En este sentido, la evaluación institucional constituye una función y al mismo tiempo, un proceso fundamental de la gestión universitaria; es una herramienta que no solo pretende crear condiciones para mejorar la calidad, sino también se convierte en un medio para generar acciones necesarias tendientes a la acreditación. Por tanto, no debe constituir una

medida externa a la institución, sino una necesidad de la misma para lograr el mejoramiento de los procesos universitarios, donde la participación de la propia comunidad es un factor determinante.

Sin embargo, en la actualidad una parte de los sistemas de evaluación institucional se centran solamente en constatar el cumplimiento de parámetros o estándares preestablecidos, que no consideran el futuro proyectado para la IES contenido en su Estrategia, aun cuando se reconoce que esta constituye el documento programático más importante que sirve de guía a la acción de la institución en un horizonte de tiempo determinado. Por tanto, son sistemas de carácter reactivo, con el ojo de mira fijado en el pasado, lo cual se refleja posteriormente en las insuficiencias que contienen los planes de mejora. Estas limitaciones abren un espacio mayor a la prospectiva como alternativa para evaluar, con carácter proactivo, creativo e innovador la calidad de los procesos o actividades universitarias, tomando siempre como referente un estado futuro deseado y factible de alcanzar previamente diseñado.

3.2. La evaluación prospectiva en las Instituciones de Educación Superior: perspectivas de desarrollo

El análisis prospectivo se puede utilizar en una IES si se desea evaluar brechas entre el estado actual y la visión diseñada, convirtiéndose en este caso en una herramienta útil para desarrollar un proceso de evaluación institucional.

Según Almuiñas y Galarza, la evaluación prospectiva en una IES se concibe como un proceso estratégico, dinámico, continuo, participativo, creativo e innovador, sistemático, crítico y autocrítico, integral, flexible, sistémico, reflexivo y de aprendizaje, estructurado en varios momentos interrelacionados entre sí. Tiene como objetivo identificar la brecha existente entre un estado futuro (deseado o factible) y la situación actual (2011, p. 3). Entre sus características principales se destacan las siguientes:

a. El proceso de evaluación prospectiva debe ser adecuadamente gestionado, o lo que es lo mismo, planificado, organizado, implementado y evaluado.

b. Centra el pensamiento en alcanzar un futuro dinámico factible y hacia él se orientan las estrategias, o sea, el referente o meta a alcanzar lo establece el futuro que define la propia institución.

c. Tiene en cuenta no solo las condiciones internas, sino también la influencia del contexto externo que incide en los resultados e impactos.

d. Considera la interconexión existente entre los diferentes procesos (estratégicos, fundamentales y de apoyo) que se desarrollan en las IES, pues todos ellos están fuertemente ligados a la posibilidad de contribuir ostensiblemente al cumplimiento de los objetivos institucionales.

e. Su alcance rebasa la evaluación de los procesos académicos o fundamentales y de apoyo en una IES, al contemplar también aquellos que son orientadores del desarrollo institucional (misión, visión, valores institucionales, entre otros).

f. Permite establecer determinados ejes de relación entre los momentos de seguimiento y evaluación final del proceso evaluado, realizando en la marcha los ajustes y correcciones necesarias, conducentes a la materialización del futuro deseado y factible diseñado.

g. Requiere de una estrategia metodológica específica que tiene como uno de los insumos principales los postulados del futuro diseñado, así como las variables e indicadores que sustentan cada uno de los mismos.

h. Considera variables e indicadores no prefijados por normativas y estándares institucionales, que requieren - desde la etapa de la planificación prospectiva - ser definidos y posteriormente modificados según exigencias del contexto externo e interno (dinamismo del objeto a evaluar).

i. Puede estar apoyada en un grupo de técnicas prospectivas, así como también por otras utilizadas en los sistemas de evaluación institucional tradicionales con la participación de actores externos e internos.

j. El plan de mejora (estrategias y acciones) está integrado al futuro, y en particular a la planificación, mostrando la capacidad institucional para la autorregulación.

k. Fomenta la cultura de gestión de la calidad, que no solo incluye la evaluación de la calidad, sino también acciones de planificación y organización, para proceder a su implementación y posteriormente evaluar los resultados e impactos logrados.

La evaluación prospectiva compara el futuro con el estado actual, a diferencia de la evaluación tradicional que lo hace

tomando como referencia el pasado. Es importante acotar que este tipo de evaluación se sustenta no solo en la visión desde el futuro, sino también en la utilización de técnicas propias de la prospectiva. Al respecto, no existen muchos estudios en las IES, pero a criterio de los autores de esta contribución, constituye un punto de vista novedoso y útil para avanzar en el camino de elevar la calidad de los procesos en las IES, de manera consciente y con participación colectiva en los procesos de cambio, lo cual proporcionaría una mayor pertinencia de los mismos en el contexto social.

A continuación se presentan de forma sucinta los resultados de la aplicación de la evaluación prospectiva en una IES.

4. La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura Medicina General Integral de la carrera de Medicina en una Institución de Educación Médica Superior: una evaluación con enfoque prospectivo

La Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) es una IES fundada en 1999 en La

Habana, Cuba, encargada de formar médicos generales básicos orientados a la Atención Primaria de Salud (APS), como escenario fundamental de su futura actuación profesional en diversas regiones del planeta. Hasta el momento se han graduado de la institución más de 15 000 galenos que hoy prestan sus servicios en disímiles contextos, sobre todo en sitios apartados con pobre cobertura de salud.

En la ELAM se realizan los estudios correspondientes a las Ciencias Básicas, que incluyen las asignaturas que constituyen los fundamentos biológicos en las profesiones de ciencias de la salud y posteriormente, continúan la carrera de Medicina en otras Universidades Médicas del país. Su contenido esta fundamentalmente relacionado con el conocimiento de la estructura y funciones del organismo humano, así como a un diverso espectro de ramas del conocimiento que tienen gran importancia en la formación de profesionales en el campo de la salud.

La ELAM cuenta con el departamento docente de Medicina General Integral (MGI), el cual se encarga de la impartición de impartir varias asignaturas que forman parte de la disciplina rectora de la carrera que es la Medicina General Integral.

Una de las asignaturas que se imparten en dicho departamento es Introducción a la MGI, la cual se desarrolla en el primer semestre de la carrera. Esta es la primera asignatura que pone en contacto a los estudiantes con los escenarios reales donde se realiza la asistencia médica a la comunidad, mediante la educación en el trabajo y fue escogida para desarrollar esta experiencia de aplicación de la evaluación prospectiva, la cual tuvo como objetivo identificar los principales problemas principales que afectan la

calidad del proceso de formación de los estudiantes, así como diseñar un conjunto de estrategias orientadas a mejorar el proceso enseñanza - aprendizaje en la misma.

4.1. Metodología empleada para llevar a cabo la evaluación prospectiva del proceso formativo en la asignatura Introducción a la MGI I de la ELAM

La metodología empleada para llevar a cabo la evaluación prospectiva tuvo como referente la estrategia metodológica presentada por Almuiñas y Galarza en el artículo "La evaluación del docente universitario sustentada en el análisis prospectivo", cuyas fases se señalan a continuación (2011, p. 17):

a. Planificación y organización del proceso de evaluación prospectiva: definición y recopilación de las fuentes de información a utilizar; confección de los instrumentos a aplicar (cuestionarios y guías de entrevista); elaboración de un cronograma de actividades para el desarrollo de la evaluación; preparación para realizar el procesamiento y análisis de la información, así como para la redacción del informe final y su socialización.

b. Construcción de la visión de futuro factible del proceso formativo en la asignatura Introducción a la MGI: análisis de los referentes teóricos relacionados con el tema objeto de estudio; elabora-

ción de un cuestionario con el objetivo de buscar consenso entre los docentes acerca de la propuesta de visión de futuro y posteriormente otro con la intención de determinar la brecha existente entre la situación actual del proceso formativo en la referida asignatura, con respecto a la visión de futuro diseñada.

C. Identificación de la brecha existente entre la situación actual del proceso formativo con respecto a la Visión de Futuro factible diseñada: participación de los actores implicados en el diagnóstico de los problemas que afectan la calidad del proceso formativo de los estudiantes y determinación de la brecha que presenta el dicho proceso, con respecto a la visión de futuro factible previamente elaborada.

d. Propuesta de estrategias para mejorar la calidad del proceso formativo: determinación de las áreas más importantes que deben ser mejoradas (Áreas de Cambio); diseño de los objetivos y estrategias para elevar la calidad de la formación de los estudiantes en la asignatura analizada y confección del informe final de los resultados de la evaluación prospectiva realizada.

e. Socialización de los resultados de la evaluación prospectiva: divulgación de los resultados obtenidos en el departamento de MGI de la ELAM y especialmente, en el colectivo de profesores de la asignatura.

f. Seguimiento y evaluación de las estrategias diseñadas: despliegue de acciones que viabilicen la implementación práctica de las estrategias diseñadas.

El diagnóstico realizado arrojó algunas áreas problemáticas que ameritan ser resueltas y que están relacionadas con aspectos tales como: ausencia de una Estrategia del departamento que guíe la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje; insuficiente aprovechamiento del tiempo por parte de los estudiantes en las actividades prácticas de la educación en el trabajo; escasa utilización de las TIC como apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje; aún no se alcanza la preparación pedagógica necesaria en algunos docentes, sobre todo en los adjuntos para llevar a cabo el procesos enseñanza aprendizaje con eficiencia, entre otros aspectos.

Seguidamente se propusieron un conjunto de Áreas de Cambio, entre las que se destacan:

- El mejoramiento de la gestión en el departamento de MGI. Elemento clave para contribuir a su desarrollo.
- El fortalecimiento del trabajo metodológico de los docentes, como elemento imprescindible para consolidar la estrategia de formación de los estudiantes.
- La integración de la investigación científica y la extensión universitaria, ejes centrales de la formación integral de los estudiantes.
- La necesidad de fomentar el uso adecuado de los medios de enseñanza con apoyo de las TIC, como soporte del proceso enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se diseñaron para cada una de las Áreas de Cambio declaradas, los

objetivos correspondientes y un conjunto de estrategias orientadas al mejoramiento paulatino de la calidad del referido proceso en la ELAM.

Conclusiones

El desarrollo de nuevas condiciones en el entorno, su dinamismo y turbulencia creciente, exigen a la educación superior la conformación de escenarios y visiones alternativas evaluables para fundamentar, sobre bases científicas, su orientación futura.

Ante ese escenario, cada IES debe construir su propio futuro. En este sentido, la prospectiva es una herramienta de gran valor que contribuye a diseñarlo y trazar el camino a transitar para llegar a él, es decir, se convierte en la infraestructura que potencia la dirección de su desarrollo. Su aplicación también es importante en la evaluación del cumplimiento de dicha visión y en general, de cualquier ámbito institucional que tenga como marco de referencia un estado futuro diseñado con anterioridad.

Si bien este enfoque no es el único posible, resulta importante motivar la reflexión de los docentes, investigadores y directivos en tor-

no al tema para tratar de llegar a consensos significativos sobre la mejor forma de llevar a cabo procesos de planificación y evaluación en las IES, donde la prospectiva puede ser un ingrediente importante, sobre todo, en tiempo de crisis e incertidumbre como los actuales.

Los estudios prospectivos en las IES no han tenido el desarrollo suficiente que la situación actual hubiera requerido; por un lado, no llegan aún a integrar un cuerpo sistemático de conocimientos apoyado en su aplicación exitosa y por otro, existen pocos grupos consolidados e interrelacionados que permitan avances significativos. Se necesita más fundamentación teórica y metodológica en los análisis y realizar prácticas consecuentes apoyadas en este enfoque. No obstante, la experiencia de evaluación prospectiva presentada en este trabajo, contribuye a resaltar el valor de este enfoque y la posibilidad real de su aplicación en el ámbito universitario. Sirva entonces para abrirse más espacio entre la gama de posibilidades que tienen hoy las IES de acercar su quehacer al cumplimiento responsable de su misión en la sociedad

Referencias bibliográficas

Almuiñas Rivero, José L. (1999). Una propuesta metodológica para elaborar el plan integral de desarrollo en una Institución de Educación Superior. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de La Habana, Cuba, 22,36.

Almuiñas Rivero, J. y Galarza López, J. (2011). La evaluación del docente universitario sustentada en el análisis prospectivo. Revista Cubana de Educación Superior. ISSN 0257-4314. Cuba, 2011, 3.

Almuiñas Rivero, J. L. y Galarza López, J. (2012). El proceso de planificación estratégica en las universidades: Desencuentros y retos para el mejoramiento de su calidad. Revista GUAL, Florianópolis, v. 5, No 2, 7.

Díaz – Canel Bermúdez, Miguel. (2012). Conferencia Inaugural “La universidad y El desarrollo sostenible: una visión desde Cuba”. Universidad 2012. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior. 13 de febrero de 2012. Palacio de Convenciones, La Habana, Cuba, 3.

Godet, M. (1991). Prospectiva y planificación estratégica. S.G. Editores S.A. Barcelona, España. ISBN: 84-87621-02-3, 31.

Miklos, T. y Tello María, E. (1991). Planeación prospectiva. Centro de Estudios Prospectivos. Fundación Javier Barros Sierra, a.c. Editorial Noriega Limusa. México, 56.

Mojica Sastoque, F. (1991). La prospectiva. Técnicas para visualizar el futuro. Manuales prácticos para gerentes. Fondo editorial Legis. Colombia, 1.

Ruíz Calleja, José M. (1998). Reflexiones sobre la dirección y gestión de las instituciones educativas. Universidad de Pinar del Río, Cuba, 18.

UNESCO (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y El Caribe. Cartagena de Indias, Colombia, 2 y 8.

Internacionalización

COMO EJE DE DESARROLLO ORGANIZACIONAL

ÁNGEL MARTÍN AGUILAR RIVEROLL
Maestro en Educación Superior. Doctor en Desarrollo Regional en la especialidad de Planeación Educativa. Profesor de Carrera Titular, Tiempo Completo, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

✉ aguilarr@uady.mx

GALO EMANUEL LÓPEZ GAMBOA
Maestro en Investigación Educativa, Profesor de Carrera Asociado, Tiempo Completo, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

✉ galo.lopez@uady.mx

GEOVANY RODRÍGUEZ SOLÍS
Maestro en Educación Superior, Profesor de Carrera Titular, Tiempo Completo, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán, México.

✉ rsolis@uady.mx

Resumen

La dinámica de la globalización ha modificado tanto las relaciones comerciales y culturales como los conceptos básicos de hacia dónde deben orientarse las estrategias de acción de crecimiento de las universidades en el mundo. El presente trabajo explora la movilidad de profesores -ventajas, importancia, obstáculos y políticas- como estrategia para fortalecer la internacionalización, partiendo de la idea de que a la par del alumnao, también los profesores tendrían que ser parte de dichos procesos como referentes para conducir y motivar a los estudiantes a participar en convocatorias y abrir espacios de intercambio. Al final, se concluye en la importancia del trabajo del administrador educativo como un gestor de espacios, vínculos y tomador de decisiones para impulsar el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior a través de la movilidad académica y por ende, la internacionalización.

Palabras clave

Internacionalización, movilidad académica, administración educativa, globalización.

Abstract

Globalization has changed both commercial and cultic relationships and basic concepts should focus on where action strategies for the development of universities around the world. This paper explores professor's mobility -advantages, importance, and policies, obstacles- as a strategy to strengthen the internationalization, based on the idea that teachers, as well as students, also have to be part of such processes as related to drive and motivate students to participate in meetings and open forums for exchange. Finally we conclude the importance of the work of educational administration as a manager of spaces, linkages and decision maker to boost the development of the Institutions of Higher Education through academic mobility and therefore internationalization.

Key words

Internationalization, academic mobility, educational administration, globalization.

Introducción

La dinámica de la globalización ha modificado tanto las relaciones comerciales y culturales, así como los conceptos básicos de hacia dónde deben orientarse las estrategias de acción de crecimiento de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el mundo. Una de esas estrategias es la internacionalización.

La internacionalización es un proceso institucional que tiene por objetivo integrar la dimensión internacional e intercultural en la misión y en las funciones sustantivas de las IES, de forma tal que sean inherentes de su propia identidad y cultura. Debe concebir-

se como una apertura institucional hacia el exterior, en el que el interés individual pasa a ser de orden institucional; por lo que forma parte integral de los planes de desarrollo, planeación estratégica y políticas generales de las IES (Gacel de Avila, citada en ANUIES, 2000).

A partir del fenómeno de la globalización se espera que los alumnos de las diferentes instituciones educativas puedan responder a las demandas sociales en diversos contextos para así poder competir con alumnos, incluso de otros países. Por supuesto, son los educadores en quienes recae gran parte de esta responsabilidad de así formarlos, pero ¿cómo puede un educador que nunca ha salido de su lugar de origen, llevar al aula algo diferente a lo que los alumnos tienen acceso a través de internet u otros medios de comunicación?

Partiendo del mundo globalizado actual, se observa el fenómeno de la movilidad nacional e internacional de profesores universitarios que se manifiesta como una necesidad para la internacionalización de un currículo y vanguardia de un país.

Aunque no es una práctica netamente nueva en el mundo académico, sí es un tema que recientemente empezó a contemplarse de manera más formal e incluso prioritaria, en las políticas educativas y planeaciones estratégicas de las IES.

Así lo afirman Maldonado, Martínez y Marmolejo (2012) al decir que en el contexto actual los procesos de globalización presentan cuantiosos retos y oportunidades para los países, por supuesto, incluyendo a México. En el gran reto de la producción, uso y difusión del conocimiento, el papel de la educación es clave, porque con ella se vincula el

desarrollo nacional y el crecimiento económico. De igual modo, consideran que tener el intercambio y la cooperación educativa internacional como estrategia de política exterior para beneficio de los intereses de México, es fundamental para mejorar la información, las prácticas educativas, y los conocimientos científicos y tecnológicos; intercambiar y aprender de experiencias, y formar personal que complemente los esfuerzos y capacidades nacionales. Pero, para alcanzar estos beneficios es impostergable que México refuerce sus políticas de internacionalización de las IES e investigación, y con esto la movilidad académica de profesores y alumnos en todas sus modalidades.

A este respecto Gacel de Avila (1999), citado por Buntru (2008), menciona que la dimensión internacional en el nivel superior es una necesidad y responsabilidad para las IES y todos sus programas. Asimismo, manifiesta que deben redefinir su misión según las exigencias globales actuales.

Para alcanzar esta internacionalización en educación superior Buntru (2008) propone un decálogo que contempla:

- 1 Desarrollar competencias en lenguas extranjeras.
- 2 Fomentar el entendimiento de otras culturas.
- 3 Incrementar la comprensión de sistemas globales.
- 4 Rediseñar los planes de estudio para reflejar la necesidad de comprensión internacional.
- 5 Ampliar y aumentar la movilidad estudiantil.

- 6 Fomentar el desarrollo docente e instituir esquemas de compensación para profesores.
- 7 Adaptar la estructura organizacional a las necesidades de la educación internacional.
- 8 Construir y participar en consorcios de cooperación académica.
- 9 Cooperar con IES en otros países.
- 10 Coordinar esfuerzos con escuelas y otras instancias locales.

Entonces surgen inquietudes con respecto a cuáles son las implicaciones administrativas que facilitarán o inhibirán la movilidad docente y cuáles son las estrategias que están siguiendo las administraciones de las IES para capacitarse en este tipo de dinámicas y así avanzar hacia la internacionalización.

1. Internacionalización ¿Para qué?

Debido a la globalización de los mercados existe un flujo mundial de conocimiento del cual las IES son receptoras y productoras. Este escenario demanda cambios dentro de las instituciones para reformar procesos que antes estaban exclusivamente en su lógica interna. En el caso de Latinoamérica, las IES enfrentan un doble reto: por una parte, superar el rezago en calidad, eficiencia terminal y deserción y por otro lado, ampliar el acceso a este nivel educativo y mejorar la calidad (Monroy, 2008).

La movilidad académica toma su importancia con respecto a lo anterior, ya que forma

parte de la internacionalización de la educación superior (Da Silva, 2009). Pese a la importancia de la misma, la Universidad Nacional del Litoral (2009) menciona que el programa ERASMUS de la Unión Europea es el único reconocido con un nivel pleno, debido a su gran desarrollo, continuidad en el tiempo, plena vigencia y el gran número de estudiantes que han participado; este último punto llama la atención, ya que se refiere a estudiantes y no a profesores.

Dicha IES menciona una serie de dificultades que se presentan para realizar movilidad académica:

- Dificultades económicas. Para la financiación de estos programas, particularmente, en América Latina la aportación por parte de los gobiernos es prácticamente nula.
- Dificultades de coordinación académica: incluso en los programas con herramientas de gestión académica consolidadas se detectan problemas en la comunicación y coordinación de los responsables y coordinadores de movilidad, lo que ocasiona que su calidad disminuya e impida el avance en el conocimiento real de los programas de estudio y por ende, su mejora. A los programas con menor antigüedad se le añade la inexperiencia de los coordinadores académicos.
- Dificultades logísticas: principalmente en las tareas de preparación de las movi- lidades, recepción correcta de los participantes en la IES destino, búsqueda de alojamiento, trámites administrativos y en la difusión de los servicios ofrecidos por la institución universitaria. La transparencia informativa es otra debilidad en este aspecto, ya que no cuentan o no actualizan la base informativa que dé a conocer

los cronogramas académicos, fechas importantes, las facilidades académicas, las facilidades logísticas y toda aquella que sea necesaria o útil para este proceso.

- Problemas en las herramientas de gestión: poseen heterogeneidad y a veces, son excesivamente complejas. Falta fluidez en los mecanismos de comunicación y coordinación en la organización, existen diferencias en los calendarios académicos y dificultades para la obtención de los visados.
- Dificultades por la demora en los reconocimientos y convalidaciones de los estudios y en algunos casos, también se detectan dificultades en la aplicación poco sistémica de las herramientas disponibles. Lentitud en el envío de documentos entre las IES; exceso de burocracia en acciones administrativas; desconocimiento del programa por el personal administrativo y los tomadores de decisiones, entre otros.

Es necesario profundizar en la disposición de herramientas de gestión y en su aplicación a través de medidas que favorezcan la comunicación y el diálogo entre coordinadores académicos. Igualmente definir de manera muy clara sus responsabilidades, promover actividades para capacitarlos específicamente y estimular su labor como coordinadores académicos para que asuman su tarea con el debido compromiso.

Couturier y Vázquez (2009) mencionan que en la última década del siglo XX en el debate de la educación superior en todo el mundo, ha sobresalido el tema sobre el carácter de los sistemas educativos y la necesidad de revisarlos y modificarlos para hacerle frente a las demandas de una nueva naturaleza

asociada al mundo globalizado en que se encuentran insertas las sociedades nacionales. Los países coinciden señalando la importancia estratégica de la educación como medio esencial para hacer posible el desarrollo sostenible de las sociedades.

Bautista (2004) afirma que en esta era de la globalización, el intercambio libre de bienes, servicios y personas se ha hecho un presupuesto teórico del modelo de la economía mundializada. Sin embargo, y explica que según la experiencia, al trasladar este principio a la práctica real se observa que el libre movimiento de las personas sigue siendo obstaculizada por restricciones que ya han sido eliminadas en el caso de los movimientos de los capitales; por lo cual, en el ámbito concreto de la educación superior los programas de movilidad de profesores, organizados o coordinados por los Estados, poseen un número muy reducido de participantes. La globalización exige que las IES cambien sus estructuras lo que conlleva a que emerjan nuevos retos a vencer, por ejemplo el financiamiento, el desconocimiento de otras lenguas, la falta de contactos y políticas migratorias. Agrega que es necesario, para participar en este tipo de programas, romper con candados que impidan vivir nuevas experiencias y ser curiosos ante el mundo que les rodea.

El mismo autor opina que el espacio europeo de las IES debe contener el verdadero sentido de la “universitas” apostando por un internacionalismo que haga posible el establecimiento de puentes de cooperación entre las mismas, la coordinación de informaciones y el establecimiento de solidaridades.

En 1998, la UNESCO señalaba que la educación superior debe de llegar a estar aún más internacionalizada para que contribuya

al incremento extendido de la calidad de vida en el mundo y mantener la excelencia educativa. La educación superior debe de integrar una dimensión intercultural e internacional intrínsecamente en sus labores de docencia, investigación y servicio (Universidad Autónoma de Yucatán – UADY -, 2011).

Por su parte, la UADY (2011) define la internacionalización como un proceso integral, que tiene por objetivo incluir una dimensión y perspectiva internacionales en la misión y en las funciones sustantivas de una institución. Dicha internacionalización debe de reflejarse en la mejora de la calidad y desempeño de los actores, al igual que de sus servicios, resultados y productos.

Sin lugar a duda, es por esta razón que la UADY, teniendo justamente esta conciencia del impacto de la internacionalización ya que el mundo globalizado así lo exige, incluye en sus planeaciones estratégicas la dimensión internacional, dando así coherencia a lo manifestado como importante y su práctica real en la sociedad a la que sirve.

2. Movilidad de profesores como estrategia de internacionalización

En la movilidad académica, los investigadores y profesores llevan a cabo actividades tales como estudios de posgrado, cursos cortos y estancias, prácticas de laboratorio e investigaciones conjuntas en la modalidad de año sabático, periodo intersemestral o en estancias cortas (Convenio General de Cooperación, 1997, citado en ANUIES, 2000).

La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2011) define la movilidad académica como “el desplazamiento temporal, en doble vía, de los miembros de una comunidad académica a otra, con un propósito específico de orden Docente, Investigativo, Académico, Administrativo o de Extensión”.

Por su parte, el Instituto Politécnico Nacional (2012) la define como el desplazamiento de alumnos y personal docente entre instituciones educativas, de investigación y otro tipo de organizaciones nacionales o extranjeras, con el fin de realizar actividades académicas o de investigación. También menciona que estas actividades se deben llevar a cabo según los términos que establezcan las disposiciones normativas, los convenios de colaboración, y las políticas y lineamientos correspondientes. Con esto se nota que existen dinámicas administrativas dentro de las instituciones educativas que deben permitir lograr la movilidad de sus profesores.

Una de las principales características de la movilidad es la temporalidad, tal como lo mencionan De Filippo, Sanz y Gómez (2007), ya que estos desplazamientos se establecen durante un tiempo limitado y no implica una pérdida de relación con la institución de origen.

Por su parte Vázquez (2011) coincide en que la movilidad docente se manifiesta a nivel nacional e internacional. Además, señala que se desarrolla en formas tales como intercambio, cooperación, integración, internacionalización, globalización o movilización de recursos humanos técnicos y científicos con objetivos que pueden ser de especialización, investigaciones compartidas, publicaciones, estancias académicas, años sabáticos, aunque también puede ser para acudir a seminarios o cursar diplomados.

3. La importancia de la movilidad de profesores

Desde tiempos antiguos ha existido la movilidad académica como parte de la formación estudiantil a modo de estrategia para fortalecer y complementar los aprendizajes. Algunos ejemplos que se pueden citar son el caso de Roma, donde los mejores estudiantes eran seleccionados para completar su instrucción en Alejandría o Atenas; también lo que sucedió durante la época del Renacimiento, donde una inagotable fuente de conocimiento fue la exploración del Nuevo Mundo; por último, en la Ilustración los viajes de estudios podían durar años y resultaban significativos para toda la vida. En los días actuales es difícil imaginar a un intelectual o persona importante que no haya viajado (Couturier y Vázquez 2009).

Otro ejemplo es dado por Castro y Buena-Casal (2008) al mencionar que en el siglo XVI Juan Huarte de San Juan (1575) recomendaba que los estudios se llevaran a cabo en una ciudad diferente a la de origen y así evitar la influencia de los familiares y amigos en el de aprendizaje, ya que el ambiente influye en dicho proceso. También se refieren a la actualidad señalando que se sigue considerando a la movilidad académica como un factor clave para lograr el éxito académico e investigador y ahora no solo para los estudiantes, sino también para los profesores e investigadores. Esto debido a que es esencial para lograr el objetivo principal del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual es eliminar las fronteras educativas entre los países miembros para mejorar la calidad formativa, académica e investigadora de las IES europeas (Declaración de Bo-

lonia, 1999, citado por Castro y Buela-Casal, 2008). Los autores se refieren a un contexto más delimitado citando a la Secretaría de Estado de España (2006) que establece la movilidad de docentes universitarios e investigadores españoles o extranjeros y de docentes como una línea prioritaria en su labor, para impulsar la internacionalización, la calidad y la excelencia de los recursos humanos en las áreas de docencia universitaria e investigación.

Couturier y Vásquez (2009) mencionan que ante la necesidad de alternativas para mejorar la calidad académica de los programas de docencia, investigación y extensión de la cultura y servicios, mediante la complementación de esfuerzos institucionales, es importante considerar al intercambio y la movilidad académica como una importante estrategia para la mejora institucional. Para hacer frente a los desafíos de la educación superior es necesario asumir la tarea de transformarse profundamente y dejar de ser un sistema conservador y cerrado, por momentos aferrado a formas de trabajo surgidas en contextos sociales técnicos obsoletos, donde cada institución se orienta hacia el interior de ella misma, desaprovechando las posibilidades de colaboración con los demás.

Para la Universidad Autónoma de Yucatán, los objetivos de la movilidad realizada por profesores son el fortalecimiento de Cuerpos Académicos, el intercambio de conocimientos disciplinarios y de investigación con otras IES nacionales y extranjeras, estancias para participar en actividades de docencia en investigación, consolidación de vínculos de intercambio académico impartición de conferencias magistrales y ponencias, esparcimiento de resultados de investigaciones así como participación en cursos y diplomados (Cristales, 2012).

4. Las políticas educativas y movilidad de profesores

En la actualidad, la movilidad académica es un tema de interés entre los países a través de sus diversas autoridades educativas. Esto se refleja así, ya que se han realizado diferentes foros de discusión para el intercambio de ideas en favor y el fortalecimiento de las prácticas de movilidad académica. Fruto de estos esfuerzos cooperativos son los acuerdos y políticas educativas que persiguen facilitar y enriquecer los programas de movilidad académica.

En Europa existe el llamado proceso de Bolonia que es un espacio europeo para la discusión de temáticas relacionadas con la educación superior de dichos países. Sus objetivos están basados en la cooperación internacional y el intercambio académico, por lo cual una de sus funciones es facilitar la movilidad de profesores de educación superior mediante la eliminación de obstáculos para la libre circulación haciendo hincapié en que se reconozcan y valoren los periodos de investigación, enseñanza y formación en un contexto europeo y sin perjudicar sus derechos estatutarios (Declaración conjunta de los Ministros europeos de Educación, 1999).

Cubero (2008) menciona que para contribuir al logro de estos objetivos se realizó, el 10 de julio de 2001, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, donde se hace referencia a la movilidad de los profesores, además de la de estudiantes, las personas en formación, los voluntarios y los formadores. También la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 28 de septiembre de 2005, para facilitar que

los Estados miembros otorguen permisos uniformes para estancias cortas a los investigadores nacionales de terceros países que se desplacen en la Comunidad con fines de investigación científica.

Es así como IES europeas cuentan con programas de movilidad para sus profesores. Por ejemplo, el Programa de Movilidad Erasmus para Personal Docente de la Universidad de Granada (2011) permite a su profesorado impartir docencia en otras IES y tiene por finalidad contribuir a una mayor interrelación con las IES europeas y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior a través de un mejor conocimiento mutuo entre las comunidades universitarias y la progresiva armonización de sus planes de estudios y métodos docentes.

Destacando los logros en este sentido, se puede mencionar un estudio realizado en la Universidad Carlos III de Madrid, el cual mostró que existe relación entre la movilidad y la producción científica de sus investigadores en colaboración con otros centros (De Filippo, Sanz y Gómez, 2007).

En el 2008, México y los países de Brasil, Colombia, España y Venezuela participaron en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008). Gracias a esta se logró la concepción de la educación superior (ES) como bien público e instrumento estratégico de desarrollo sustentable; también la visualización de la cooperación interinstitucional e internacional como prácticas de integración regional. Esta Conferencia fue impulsora de la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe.

Por otro lado, el Espacio Iberoamericano de Conocimiento ha establecido entre sus metas para el año 2021 aumentar la cantidad de becas para la movilidad de investigado-

res y profesores universitarios (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010).

En el 2012, el VI Foro Iberoamericano de Educación Superior produjo como resultado la Declaración Cádiz en la cual, de nueva cuenta, la necesidad de crear el Espacio Iberoamericano del Conocimiento para ser un lugar de cooperación, movilidad e intercambio de ciencia y tecnología, pero también de personas, ideas y culturas. En este documento también expresan su apoyo para consolidación y expansión de programas ya iniciados como el de Movilidad Académica Pablo Neruda (Universidad de Cádiz, 2012).

En México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES - 2012) manifiesta en su documento titulado "Inclusión con responsabilidad social. Una nueva generación de políticas de educación superior", la necesidad de fortalecer y articular los distintos programas actuales de movilidad de las IES y de igual manera, menciona que se necesita una estrategia para internacionalizar las IES a través, entre otras vías, de la movilidad de académicos.

Un avance importante en esta materia se logró con el acuerdo 286 establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) que dedica su título segundo a implantar los lineamientos que determinan las normas y criterios generales para la revalidación de estudios realizados en el extranjero y la equivalencia de estudios (SEP, 2000).

Existe también el Espacio Común de Educación Superior Tecnológica conformado por los Institutos Tecnológicos, las Universidades Politécnicas y las Universidades Tecnológicas. Su objetivo es permitir el intercambio y la cooperación, para elevar la calidad de la educación en beneficio de la comunidad es-

tudiantil y académica, así como establecer una plataforma que promueva su internacionalización. Bajo este interés de cooperación cuentan con el Programa de “Movilidad para el Fortalecimiento de la Función Docente” que les permite a estos realizar: estancias de investigación, cursos, asesoría de tesis o actividades relacionadas con su área del conocimiento (SEP, 2012).

Por su parte, la Universidad Autónoma de Yucatán (2010) en su Plan de Desarrollo Institucional 2010-2020, propone un nuevo Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI), en el cual estipula dos aspectos para hacer frente a los retos educativos del siglo XXI, que interesan a este estudio; el primero es alentar la internacionalización mediante la cooperación; el segundo, es más explícito ya que se refiere a facilitar la movilidad de profesores con la creación de redes entre ellos y la comparabilidad de los programas educativos.

5. Obstáculos a superar para la internacionalización y movilidad

Ya desde 1999, la ANUIES señalaba la existencia de dificultades que los profesores de las instituciones educativas públicas en México enfrentan para realizar movilidad académica. Entre estas podemos señalar los contratos colectivos y reglamentos internos de las instituciones que rigen las condiciones de trabajo o el hecho de que existen IES en las que la movilidad solo puede ser realizada mediante el año sabático.

También se encuentra como dificultad el marco Jurídico-Administrativo de cada IES,

que comprende en este rubro la Ley General de Educación, la Ley para Coordinar el Desarrollo Científico y Tecnológico y la Ley para la Coordinación de la Educación Superior. Asimismo, las leyes Orgánicas y sus Reglamentos Internos, es decir, sus Programas de Desarrollo Institucional y los Acuerdos realizados por sus Honorables Consejos Generales Consultivos; a este aspecto además hacen la sugerencia de que se debe revisar para su adaptación a una nueva política educativa. De igual manera, la estructura académica de los planes y programas de estudio en el nivel superior no son suficientemente flexibles para realizar movilidad de profesores.

Por otra parte existen resistencias para lograr la movilidad académica, ya que algunas veces se desconoce la normatividad que conlleva concertar convenios o estos no existen. De la misma forma, estos trámites para la firma de convenios son muy prolongados y burocráticos, por lo que limitan las solicitudes para concretarlos. Existe una falta de difusión de los convenios celebrados entre las IES que si cuentan con ellos.

No se realiza un adecuado seguimiento de las acciones concertadas en los convenios y por lo tanto, no son aprovechados por las instituciones que los suscriben. En este mismo sentido, Vázquez (2011) manifiesta que no existe una planificación concreta contemplada en la planeación de desarrollo de las IES, que apoye la movilidad y con esto mejorar la calidad académica y de investigación, incluso las mismas políticas específicas concernientes a las prioridades de las IES y del país obstaculizan aún más la movilidad. Por otro lado, menciona que esta actividad aún no se encuentra regulada correctamente por las IES y organismos educativos nacionales, aunado a esto, el incumplimiento de las ex-

pectativas de los estudiantes con respecto al mundo laboral provoca la fuga de cerebros. Por último, menciona que no contar con financiamiento suficiente por parte del gobierno mediante proyectos específicos y no tener el apoyo del sector privado, no solo es un obstáculo sino que convierte a la movilidad en una actividad elitista.

Por su parte, Bautista (2004) señala que los trámites para realizar movilidad académica, tanto de profesores como de alumnos, resultan engorrosos y por lo general muy lentos. La barrera más común a la movilidad del profesorado reconocida en los informes europeos es el desconocimiento de idiomas por lo que se debe ofrecer a los candidatos potenciales medios que le faciliten la adquisición de los idiomas del país, región o comunidad de destino, pero también destaca la importancia de familiarizarse con los valores culturales y tradiciones del contexto en el cual desarrollarán sus labores docentes. Existe una ausencia de sistemas eficaces de reconocimiento mutuo de cualificaciones, esto se debe a que la regulación de la profesión docente casi no ha sufrido cambios en los últimos años a pesar de las reformas, porque son consideradas centrales para conservar su propia identidad lo que lleva a una poca apertura a influencias de afuera, por supuesto incluidos los profesores extranjeros. El que un profesor pertenezca al sector público o privado, lo cual difiere en los distintos países, los salarios, pensiones, protección sanitaria y otras ayudas sociales pueden convertirse en factores decisivos para que un docente realice o no movilidad.

Bautista (2004) propone destacadamente la necesidad de realizar mejoras en cuanto a favorecer la movilidad docente y estudiantil como una manera de obtener un aumento en la integración con otras instituciones, ex-

perimentar con tradiciones educativas distintas y combatir la tendencia “endogámica” de las IES. De igual manera, plantea el establecimiento de criterios que faciliten la movilidad de profesores sin que sean necesarios los procesos de habilitación que a menudo se exigen para el ejercicio profesional. Por último, hace mención a que es importante la conciencia de considerar la movilidad académica como parte de la necesidad creciente por lograr la integración interinstitucional mediante el respeto tanto a la diversidad nacional como a las diferentes tradiciones educativas y disciplinarias. Se requiere dedicar mayores esfuerzos por mejorar la formación de los docentes para que ésta no se convierta en una dificultad para la libre movilidad de profesores en los países.

Específicamente en el caso de los investigadores, Bautista (2004) expresa que quienes no tienen plaza, al regresar a su país de origen después de una movilidad, se encuentran con dificultades para obtener un puesto, y por este temor a ser sustituidos es que la movilidad no les resulta atractiva. También porque las investigaciones realizadas en otro país suele minusvalorarse, por lo que se tienen que comenzar de nuevo en el país de acogida y no siempre se considera la experiencia. La falta de financiación adecuada detiene la movilidad, ya que son escasas las posibilidades de obtener un puesto, una beca o una ayuda para el regreso y reinserción. El género también influye por lo que es necesario eliminar obstáculos derivados de las estructuras, los procedimientos y los criterios de los programas de movilidad que la hacen más difícil para la mujeres científicas que para los hombres.

Couturier y Vázquez (2009) aportan que es preciso para las bases de la colaboración interinstitucional que promueven la movilidad

y el intercambio académico los siguientes puntos:

- Establecer políticas institucionales afines al tipo de institución y estrategias para la cooperación y el intercambio.
- Diseñar planes para el desarrollo de la cooperación y el intercambio académico que coincidan con la misión, visión y los planes institucionales de desarrollo.
- Intensificar la colaboración con organismos gubernamentales y no gubernamentales de apoyo y fomento a la educación superior, y a la cooperación y el intercambio académico.
- Analizar los programas de becas de los principales organismos nacionales para proponer mejoras sustanciales, incidiendo en las posibilidades de un mayor impacto en la calidad de la educación superior del país, al mismo tiempo que se minimizan los efectos imprevistos y negativos por la falta de planeación de la cooperación y el intercambio.
- Hacer negociaciones con los gobiernos federales, estatales y municipales para mecanismos de apoyo a las actividades de cooperación e intercambio.

Conclusiones

La administración educativa es la disciplina clave para la organización del sistema escolar y garantiza su eficiencia. Debe de promover cambios para la búsqueda de la mejora en la calidad de los procesos, respondiendo a las necesidades educativas del contexto. Es un proceso dinámico, innovador, renovador y participativo, que requiere de directivos con un perfil basado en competencias,

además de actitudes para desarrollar sus talentos y ejercer un liderazgo pedagógico para construir el sentido de sus instituciones (Vargas, 2007).

Según Farías (2009), las prácticas administrativas eficientes que proporcionan la estructura necesaria para que los profesores desempeñen su función, dan como resultado instituciones educativas eficientes y efectivas. Siguiendo con su idea Farías (2009) menciona que para alcanzar dicha eficiencia y efectividad es importante la autonomía que implica la descentralización de los centros escolares, todo ello, en concordancia con las políticas educativas y requerimientos generales por parte de las autoridades educativas.

Sin embargo, Álvarez (2006, citado en Farías, 2009) menciona que los procesos de innovación educativa son frenados por las prácticas administrativas tradicionales que favorecen la inercia de la institución en busca del control y la estabilidad. Resaltando los aspectos importantes de la literatura analizada, se puede mencionar que existe suficiente información acerca de las bondades y frutos de realizar estancias de movilidad académica por parte de los profesores e investigadores de IES.

Existen esfuerzos de cooperación internacionales para impulsar y facilitar dichas prácticas, a fin de que las distintas naciones se vean favorecidas con el intercambio. Sin embargo, también se han recopilado experiencias de los diversos actores involucrados en movilidad académica, sobre las dificultades que han experimentado al realizar una estancia. Estas dificultades crean un campo de estudio y acción en busca de mejorar o facilitar los procesos involucrados en la movilidad académica.

Referencias bibliográficas

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999).

Cooperación, movilidad estudiantil e intercambio académico. Extraído desde http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/coop/91.html el 5 de agosto de 2012.

ANUIES (2000). Líneas estratégicas para fortalecer la cooperación, la movilidad estudiantil y el intercambio académico de las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES. México. Extraído desde http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/movilidad.pdf el 12 de diciembre de 2012.

Bautista, J. (2004). Movilidad / movilización de profesorado y estudiantes para la Formación. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), 233-250.

Buntru, T. (2008). ANUIES. XIV Reunión Nacional de Responsables de Cooperación Académica. Universidad de Tamaulipas. México.

Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: Ranking de las universidades Españolas. Revista de Investigación en Educación, 1 (5), 61-74. Extraído desde <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/44/39> el 10 de enero de 2013.

Couturier, P. y Vázquez, G. (2009). Movilidad estudiantil: apertura y flexibilidad. Trabajo presentado en el congreso Divisional 2009: el sistema modular, las ciencias sociales y las humanidades en el siglo XXI. Lo que somos, lo que hacemos y hacia dónde vamos, México. Extraído desde http://dcsh.xoc.uam.mx/congresodcsh/ponencias_fin/30sep/Guerreropm-VinculacionyServicio/Movilidadestudiantilaperturaflexibilidad.pdf el 10 de septiembre de 2012.

Cubero, A. (2008). La importancia de la movilidad en la formación del profesorado principiante y en la proyección de su carrera académica. I congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Universidad de Sevilla. Extraído desde <http://prometeo.us.es/idea/congreso/pdf%20comunicaciones/92.pdf> el 4 de julio de 2012

Da Silva, G. (2009). Internacionalización de la Educación Superior y movilidad estudiantil. Revista política colombiana, 1, 102- 111. Extraído desde <http://politicacolombiana.net/pdfs/1edicion/primerEdicion.pdf> el 15 de diciembre de 2012.

Declaración conjunta de los ministros europeos de educación (1999). Extraído desde http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf el 15 de Junio de 2012. Bolonia, 19 de junio.

De Filippo, D., Sanz, E. y Gómez, I. (2007). Movilidad de investigadores y producción en coautoría para el estudio de la colaboración científica. *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 3 (8), 23-40.

Farías, G. (2009). ¿Qué preocupa a los administradores educativos? una visión exploratoria a través de la reflexión crítica sobre los desafíos de la gestión escolar en México. X Congreso nacional de investigación educativa, Veracruz, México. Extraído desde http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0878-F.pdf el 15 de noviembre de 2013.

Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, (2013). Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Extraído desde http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=365&Itemid=423 el 28 de agosto de 2013.

Maldonado, A., Martínez, E., Marmolejo, F. et al (2012). Patlani. Encuesta nacional de movilidad estudiantil internacional de México. SEP: México. Extraído desde <http://www.sincree.sep.gob.mx/work/sites/sincree/resources/Banner/183/movilidad.pdf> el 30 de octubre de 2012.

Monroy, D. (2008). Internacionalización de las IES en México: un estudio por comparación de casos en la participación del proyecto ALFA-Tuning. Tesis de maestría inédita. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. México, D.F.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). 2021 metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. España.

Secretaría de Educación Pública (2000). Acuerdo Número 286. Extraído desde <http://www.ses.sep.gob.mx/work/sites/ses/resources/LocalContent/929/3/5ACUERDO286.doc> el 28 de agosto de 2013.

Secretaría de Educación Pública (2012). Lineamientos de la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior. Extraído desde <http://www.sibes.sep.gob.mx/ecest2012/> el 7 de agosto de 2012.

Universidad Nacional Autónoma de Yucatán (2011). Modelo Educativo para la Formación Integral. México.

Universidad Nacional Autónoma de México (2012). Movilidad académica. México.

Universidad de Cádiz, (2012). El VI Foro Iberoamericano de Educación Superior finaliza con la aprobación de la Declaración de Cádiz. Extraído desde <http://www.uca.es/es/cargarAplicacionNoticia.do?identificador=5271> el 28 de agosto de 2013.

Universidad de Granada (2011). A través de su página de internet. Extraído desde <http://internacional.ugr.es/pages/movilidad/profesores/salientes/movilidad-erasmus-docente> el 30 de julio de 2012.

Universidad Nacional del Litoral (2009). Taller internacional programas de movilidad internacional. Su organización y las buenas prácticas para su gestión y administración. Argentina. Extraído desde http://www.safirnetwork.org/public_documents/MT_Julio%20Theiler.pdf el 15 de marzo de 2012.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (2011). A través de su página de Internet. Extraído desde http://www.uptc.edu.co/unidad_relaciones_internacionales/movilidad/ recuperado el 18 de enero de 2013.

Vargas, I. (2007). Actualización académica para Administradores Educativos en zonas de atención prioritaria, análisis de una experiencia. *Revista Electrónica Educare*, 93-99. Extraído desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194120544010> el 15 de noviembre de 2013.

Vázquez, L. (2011). Ventajas y desventajas de la movilidad universitaria. *Revista electrónica del programa de estudios universitarios comparados*, 2 (13).

SEGUNDA
PARTE

Gestión de los Procesos Académicos

La desvinculación de los estudiantes universitarios:

POLÍTICAS DE APOYO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA. EL CASO DE LA FACULTAD DE VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA DE URUGUAY

SOLANA GONZÁLEZ PENSADO

Máster en Ciencias Biológicas, Profesora, Universidad de la República, Uruguay.

✉ solanagonzalez@gmail.com

VANESSA LUJAMBIO

Licenciada en Psicología, Profesora, Universidad de la República, Uruguay.

✉ vanlujambio@gmail.com

SOFÍA RAMOS

Licenciada en Psicología, Profesora, Universidad de la República, Uruguay.

✉ psic.sofiaramos@gmail.com

JOSÉ PASSARINI DELPRATTO

Máster en Enseñanza Universitaria, Dr. en Ciencias de la Educación, Profesor, Universidad de la República, Uruguay.

✉ josepasa@gmail.com

Resumen

La Universidad de la República de Uruguay nuclea el 85% de la educación superior del país y está caracterizada por su gratuidad e ingreso libre, abarcando a más de cien mil estudiantes. Particularmente, en la última década ha llevado adelante la "Segunda Reforma", que ha permitido una serie de cambios orientados a incrementar, significativamente, el ingreso a la Institución. La población estudiantil se ha vuelto más diversa, con diferentes características y problemáticas, por lo que para apoyarlos se creó un Programa central y las diferentes Facultades implementan estrategias complementarias. Un caso particular es la Facultad de Veterinaria, la única que forma veterinarios en el país, que cuenta con alrededor de 3000 estudiantes, ya que ha materializado una variedad muy importante de acciones enmarcadas en su política de apoyo a los estudiantes. En los últimos diez años, estas políticas se han traducido en la creación de la Secretaría Estudiantil, el Servicio de Orientación Psicopedagógica y el Espacio Multifuncional; la instrumentación de pruebas diagnósticas al ingreso; el impartir cursos de nivelación, de

comprensión oral y escrita y de redacción de Tesis; y la creación del Programa de apoyo al egreso. En este artículo se describen y analizan estas medidas que han permitido un mejor acompañamiento a los estudiantes.

Palabras clave

Calidad en la educación superior, evaluación institucional, políticas de apoyo a estudiantes, desvinculación universitaria.

Abstract

The Universidad de la República of Uruguay gathers 85% of Higher Education in the country, characterized by free entry and free, covering more than a hundred thousand students. Particularly in the last decade has brought forward the "Segunda Reforma" which has allowed a number of changes allowing significantly increase income to the institution. The student population has become more diverse, with different characteristics and problems, so to support a central program was created and implemented the various faculties complementary strategies. A particular case is Faculty of Veterinary Medicine, which is only veterinarians in the country, which has about 3,000 students, since materialized an important variety of actions under its policy of support to students. In the past decade, these policies have resulted in the creation of Campus Ministry, Counseling Service and the Multifunctional Space; instrumentation of diagnostic tests at admission; imparting leveling courses, oral and written comprehension and writing thesis; and the creation of the Support Program Exit. This paper describes and analyzes these measures have led to better support students.

Key words

Quality in higher education, institutional assessment, policies student, untying university.

Introducción

Uruguay es un país donde tradicionalmente el Estado ha depositado en su Universidad pública la principal responsabilidad de la formación de recursos humanos de nivel superior. De esta forma, según señala el Ministerio de Educación y Cultura del país, "la Universidad de la República (UdelaR) fue, hasta la década de los 80', la única institución universitaria y actualmente, aunque coexiste con Universidades e Institutos Universitarios de origen privado, abarca casi el 85% de los estudiantes de grado de la nación" (2013, s/p.).

Entre las principales características de la UdelaR, se destaca su sistema de ingreso, ya que el único requisito que tienen los aspirantes, es haber culminado el ciclo de enseñanza media, no existiendo examen de ingreso ni cobro de matrícula para realizar los estudios universitarios. Esta estrategia de acceso se ha transformado en una herramienta de equidad para la sociedad uruguaya; sin embargo, también supone algunos desafíos muy importantes para la gestión de la institución, entre ellos, se destacan: la incertidumbre sobre el número de estudiantes que ingresan cada año y un número importante que se rezaga o abandona los estudios. Se constata que la matrícula de estudiantes de Grado ha tenido un aumento significativo en las últimas décadas, variable influenciada por el carácter de institución pública, gratuita y de ingreso irrestricto de la UdelaR.

Actualmente esta institución es considerada una megauniversidad, contando aproximadamente con 108.886 estudiantes y con 10.036 docentes (UdelaR, 2013).

Para quienes trabajan en pos del logro de la permanencia y la inserción plena de los estudiantes en dicha institución, se vuelve fundamental tener en cuenta la heterogeneidad creciente de esta población, en lo que respecta a diversos aspectos: socio-económicos, culturales, historia familiar en vinculación con los estudios terciarios, la formación previa al ingreso, entre otros.

Asimismo, se debe considerar el elevado porcentaje de estudiantes que trabajan (60%) y los que migran del interior del país para realizar sus estudios terciarios en la ciudad capitalina, que en algunos Servicios Universitarios representa entre un 40 y un 50% del total de los matriculados. Esto vuelve necesaria la instrumentación de estrategias de orientación y acompañamiento a los mismos, teniendo en cuenta que la contracara a esta realidad institucional, consiste en el elevado número que se desvincula de la misma, principalmente, durante los primeros dos años de su tránsito formativo. Tal como plantea Tinto, “los principales factores que inciden en la permanencia del estudiante en la institución educativa, se vinculan con los propósitos y el compromiso de los estudiantes, y con el grado de integración social académica que el estudiante logre tras sus vivencias en la institución” (2010, p. 156). Al respecto, Aguilar Rivera señala que (2007, p.6):

La transición a la Universidad, constituye un período donde los ingresantes aprenden a ser universitarios. Deben pasar de su condición de alumno de educación media a ser alumnos de la universidad. También, existe una importante desvinculación tardía, pero esta guarda más relación con las características de las disciplinas, lo que vuelve más importante las estrategias que pueden llevar adelante específicamente cada carrera.

Otro elemento significativo para el presente análisis es que la UdelaR funciona como

ente autónomo, tomando sus decisiones a través de un órgano colegiado que se integra por elecciones de estudiantes, docentes y egresados. Además, otorga un grado de autonomía muy importante a todas las Facultades, Escuelas e Institutos que la componen, que también cuentan con un Consejo Directivo elegido por los estamentos universitarios.

En este artículo se describen y analizan las medidas que han permitido un mejor acompañamiento a los estudiantes de la UdelaR.

1. Universidad de la República y la Segunda Reforma

La Universidad de la República se rige desde 1958 por su Ley Orgánica (Ley No. 12.549), la cual atribuye a la UdelaR la personería jurídica pública, autónoma, y define sus fines. Sus cometidos se relacionan con: ser responsable de la enseñanza pública superior “en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende”, así como “defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno”. Además, se explicita el carácter de libre opinión como un “derecho inherente a los miembros del personal docente de la Universidad” y su autonomía en el sentido más amplio (2014). La UdelaR se enmarca en el modelo Latinoamericano, basado en el “Manifiesto de Córdoba” de donde se conciben tres grandes funciones universitarias, pilares de su estructura y misión, que son la docencia, la investigación y la extensión.

Todas estas características, siguen vigentes y activas en la construcción diaria del modelo universitario como formadora de profesionales en el Uruguay. Como todo modelo, pensado para su época, debe ser repensado y adaptado a las nuevas realidades sociales y culturales del país, en su contexto regional y mundial. En este sentido, a partir del año 2007, la UdelaR emprende un camino de Reforma, llamado Segunda Reforma Universitaria, con el objetivo de mirar al futuro centrando su atención en diversos aspectos interconectados, a saber:

(i) Un conjunto de cambios orientados a revitalizar los ideales que marcan su desarrollo en las condiciones sociales del siglo XXI, con especial atención a la nueva centralidad del conocimiento.

(ii) La contribución universitaria a la transformación educativa vertebrada por la generalización de la enseñanza avanzada y permanente.

(iii) Las modificaciones legales asociadas.

Para avanzar en la Reforma Universitaria, se aprueba un documento que contiene las nueve líneas de trabajo, sintetizadas de la siguiente manera:

- 1 Enseñanza activa: aumento del acceso, diferentes modalidades de enseñanza, TICs, tutorías, etc. Investigación para el desarrollo
- 2 Integral: posgrados en innovación, atención a problemas de relevancia nacional, radicación de investigadores en el interior, etc.
- 3 Promoción de la Extensión como integradora de las tres funciones universitarias.

- 4 Transformación de la estructura académica (espacio interdisciplinario, vinculación investigación y extensión, etc.).
- 5 Mejora de la gestión (capacitación de funcionarios, avance en los sistemas de información, simplificación de trámites, etc.).
- 6 Comunicación Universidad - Sociedad (creación del Centro de Información Universitaria y de la Unidad de Comunicación).
- 7 Plan de obras a largo plazo priorizando el desarrollo de nuevas sedes universitarias en diferentes lugares del país.
- 8 Respaldo a la participación y al cogobierno.
- 9 Enseñanza terciaria a escala nacional (ANEP-UdelaR, tecnólogos, PRETs, sedes regionales, etc.).

La implementación de esta Reforma ha estado acompañada de un incremento sostenido del ingreso de estudiantes a la Universidad (Figura 1), influyendo significativamente la creación de nuevas carreras y sedes en el interior del país.

En la medida que la población estudiantil aumenta, se registra una diversificación de los perfiles de entrada de los mismos, propiciando la incorporación de algunos que nunca habían tenido acceso a la educación superior. A tono con ello, para llevar adelante la orientación y acompañamiento de los estudiantes, principalmente en los primeros años de la carrera, se crea el Programa de Respaldo al Aprendizaje, a nivel central de la Universidad.

FIGURA 1

Evolución del ingreso a la Universidad de la República (UdelaR, 2012).



2. El Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

Desde la creación del PROGRESA, en el año 2007, se diseña e instrumentan un conjunto de propuestas de orientación y acompañamiento a los estudiantes que procura lograr su inserción plena en la vida universitaria. El mismo tiene como objetivo aportar a la generalización de la enseñanza avanzada, abordando el pre-ingreso, el ingreso y la permanencia, y el egreso de la formación de Grado. Así, “las estrategias de apoyo y orientación a los estudiantes que desarrolla, procuran tomar en cuenta la heterogeneidad de la población estudiantil, en lo referente al acompañamiento y potenciación de sus trayectorias educativas y las necesidades que los mismos presentan en cada momento de su tránsito por los estudios” (2014, p.2).

Las principales líneas conceptuales y de acción del programa son:

- Tutorías entre pares (TEPs, de estudiantes para estudiantes).
- Apoyo y orientación a los estudiantes.

De esta dos líneas se despliegan una diversidad de estrategias y dispositivos que apuntan a acompañar al estudiante universitario, previo, durante y próximo al egreso. Además, el Programa ofrece cursos de formación docente encaminados a diversificar las estrategias de enseñanza, como las TEPs y el aprendizaje cooperativo o colaborativo.

El funcionamiento de la UdelaR prevé otorgar una gran autonomía a todas sus Facultades, ya que cada una cuenta con una importante independencia para la toma de decisiones a todo nivel: curricular, presupuestal, contratación de recursos humanos, etc. Es así, que cada Facultad dispone de una política propia de apoyo estudiantil que se articula con el PROGRESA. La forma en que se traduce dicha política y el impacto que la misma tiene son muy variables, de acuerdo a cada carrera. Particularmente, la Facultad de Veterinaria presenta algunas características particulares, principalmente por la variedad de acciones que ha desplegado y la buena evaluación que ha realizado de las mismas.

2.1. La Facultad de Veterinaria

La Facultad de Veterinaria (FV) de la UdelaR es la única institución que forma profesionales en esta rama para el Uruguay. Con más de cien años de existencia, alrededor de 3000 estudiantes y más de 300 docentes, cuenta con un importante prestigio y reconocimiento en la región. Al igual que en casi toda Latinoamérica, desde fines del siglo XX, ha existido un marcado incremento de jóvenes que acceden a la educación superior; este fenómeno se acentúa en el siglo XXI y en la UdelaR, estos efectos son significativos, debido a sus características de libre ingreso ni cobro de arancel de algún tipo. En menos de veinte años, la FV duplica su ingreso, pasando de 250 estudiantes en 1998 a alrededor de 550 en la presente década. Este incremento de ingresantes, se acompaña de una mayor diversidad de perfiles, ya que son estudiantes de todo el territorio nacional, con variadas historias académicas, familiares y sociales.

El informe de Autoevaluación Institucional (Facultad de Veterinaria, 2005a) evidenció el alto número de rezago y desvinculación que tenía la carrera, pero lo más importante radica en que la Institución no estaba tomando medidas para subsanar esta problemática. Esta situación se comprobó a partir de la aplicación de encuestas a estudiantes y al análisis de las diferentes alternativas de apoyo que ofrecía la Facultad, las que principalmente dependían de iniciativas esporádicas del Departamento de Educación Veterinaria (DEV) o de programas centrales de la Universidad a los que la institución derivaba a sus estudiantes.

Por otra parte, en el mismo año, Boado publica un trabajo sobre esta problemática

donde se relaciona a la desvinculación universitaria con causas personales, familiares e institucionales, dejando claro que constituye un fenómeno multifactorial, que solo se puede enfocar desde la perspectiva de los estudiantes (2005). En este marco, se entiende necesario visualizar el papel fundamental que cumple la institución, de cara a la integración e inserción de los estudiantes, principalmente, durante los primeros años de su tránsito por la vida universitaria. Esta perspectiva supone un enfoque vincular, en el que ambos componentes (institución-estudiante), están involucrados en el proceso.

En oposición al uso de términos como la deserción, el fracaso o abandono para nombrar este fenómeno que, más allá de las connotaciones de su surgimiento, ubican al estudiante como principal responsable, tal como plantea Di Conca (2011) “preferimos apelar al término desvinculación que alude explícitamente a la relación de por lo menos dos componentes, ubicando el problema en un campo relacional, adelantando así su complejidad” (2011, p. 17).

Por otro lado, acompañando al proceso de aumento de la matrícula de la FV, se comienza a visualizar un incremento del número de estudiantes que se rezaga o se desvincula, situación para la cual la institución no se encontraba preparada. En efecto, el informe de Autoevaluación (Facultad de Veterinaria, 2005a) de la Evaluación Institucional que se realiza en el año 2005, establece que no se contaba con mecanismos que permitieran detectar alumnos con dificultades académicas, para luego implementar acciones de apoyo.

La evaluación externa que se realizó como parte de este mismo proceso en el 2006, también identificó esta debilidad en la institución, mencionando que era esencial que la FV tomara acciones para

acompañar a los estudiantes, especialmente, aquellos en riesgo de deserción. A partir de este proceso de autoevaluación, la FV elabora un Plan de Desarrollo Estratégico para el período 2005-2010, que incluye como uno de sus objetivos estratégicos: Instrumentar mecanismos de seguimiento y apoyo a los estudiantes (2005b).

Posteriormente, en los años 2009-2010, la FV realiza una nueva Evaluación Institucional, esta vez para lograr la Acreditación Regional de su carrera para el MERCOSUR. Es de destacar que entre los indicadores establecidos para lograr la acreditación, propuestos por la Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009) y luego aprobado por los Ministerios de Educación y Cultura, existen algunos muy específicos sobre la atención y el acompañamiento a los estudiantes:

- Los mecanismos de ingreso y admisión están debidamente establecidos y son de conocimiento público.
- Deben existir programas de apoyo a los estudiantes para el logro del perfil propuesto.
- Existencia de servicios de apoyo académico y financiero como pasantías, becas, etc.
- Existencia de programas de atención de salud física y mental a los estudiantes.
- Existencia de programas de acompañamiento psicopedagógico.

A partir de la nueva Evaluación Institucional, se elaboró un Plan de Desarrollo Estratégico para el período 2011-2016, que incluye el fortalecimiento de las estructuras existentes y la implementación de nuevas acciones que brinden apoyo a

los estudiantes, principalmente, a aquellos con mayores dificultades.

3. Acciones de apoyo a los estudiantes

A partir de los antecedentes presentados, la FV llevó adelante una serie de acciones para mejorar el apoyo a los estudiantes. A continuación se presentan algunas de las medidas adoptadas en la última década, tomando en cuenta la necesidad de tratar una problemática que, evidentemente, se ha agravado a partir del nuevo escenario de la educación superior en el país.

1. Realización de una prueba diagnóstica sistemática al ingreso de la carrera.
2. Creación de la Secretaría Estudiantil.
3. Creación del Servicio de Orientación Psicopedagógica.
4. Creación y equipamiento de un Espacio Multifuncional para estudiantes.
5. Implementación de un curso paralelo de Bioquímica.
6. Instrumentación de un curso-taller de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias.
7. Mayor articulación con el Programa de Respaldo al Aprendizaje, que lleva adelante la UdelaR a nivel central.
8. Creación del Programa de Apoyo al Egreso (ProEgresoVet).

Prueba diagnóstica

A partir de un trabajo conjunto apoyado por los docentes de las asignaturas de primer año de la carrera y profesores del último año de enseñanza media, se elaboró una prueba diagnóstica, que se aplica al ingresar a la carrera. Esta prueba, con sus respectivas actualizaciones, se utiliza actualmente y contiene cuatro componentes principales:

1. Datos personales del estudiante.
2. Preguntas sobre comprensión lectora del idioma español.
3. Preguntas sobre matemáticas.
4. Preguntas sobre química orgánica.

En algunos años, esta prueba también ha incorporado preguntas relacionadas con la Biología y la elaboración de textos. La implementación de esta prueba ha permitido conocer las características con las que ingresan los estudiantes a la carrera, para que los docentes adecuen sus programas, se informe a los maestros de la enseñanza media acerca de los datos que se obtienen y para que los propios estudiantes tomen medidas en los casos más críticos.

Secretaría Estudiantil

La FV destina recursos humanos e infraestructura para crear la Secretaría Estudiantil (SEVet), la que realiza diversas actividades destinadas a los estudiantes. A grandes rasgos, la tarea principal es la de informarlos sobre aspectos relacio-

nados con la vida universitaria. A los de Educación Media, se les comunica sobre la oferta académica de la FV y cómo se estructura el plan de estudios. Reciben asesoría respecto a becas, pasantías, oferta de tesis, actividades culturales y deportivas. A los que están próximos a egresar, se les brindan elementos sobre la oferta de especialización y posgrados, y las diferentes agrupaciones de egresados. El contacto con los estudiantes, se realiza principalmente de forma personal, en los horarios de atención destinados para ello. La participación de los estudiantes en estas actividades oscila entre los 100 por semana, a través de consultas individuales en su mayoría.

La difusión de la información se realiza a partir de una base de datos que permite generar comunicación a través de las siguientes vías: correo electrónico, web de FV, redes sociales (twitter y facebook), y contacto telefónico. A su vez, la SEVet participa activamente de la creación, organización y difusión de diversos talleres de gran interés para los estudiantes, entre los cuales se destacan: redacción de la tesis de Grado, presentación y búsqueda de empleo, y talleres dirigidos a estudiantes con dificultades de aprendizaje. Dichos talleres se realizan de conjunto con otros servicios de la Facultad (SOP y DEV), así como también a nivel central de la Universidad con el PROGRESA.

Constituye una prioridad para la SEVet elaborar documentos que aporten herramientas a los estudiantes. Cada año se edita una Guía para la Generación de Ingreso, y en el 2012 se editó una para la Redacción de Tesis. En este sentido, se apunta a presentar proyectos y generar propuestas que atiendan las necesidades estudiantiles.

Servicio de Orientación Psicopedagógica

Durante el año 2009 y a propuesta del Decanato de FV, se crea el Servicio de Orientación Psicopedagógica (SOP), que tiene como objetivo marco apuntalar y acompañar las trayectorias educativas de todos los estudiantes. Este espacio se constituye en una de las estructuras institucionales, junto a la SEVet que diseña y desarrolla sus dispositivos de intervención, dirigidos al trabajo directo con la población estudiantil. En este sentido, los dispositivos son muy variados: se crean estrategias diversas para estudiantes diferentes; entrevistas abiertas y semidirigidas; talleres como espacios propicios para el intercambio entre pares, colectivización y debate, y experiencias de TEPs. Desde la creación del SOP a la actualidad han participado en entrevistas individuales un promedio de 600 estudiantes, mientras que en dispositivos grupales como los talleres, la participación varía, dependiendo de la temática que se aborda, entre 30 y 40 estudiantes por encuentro.

Esta diversidad de formas de abordar el trabajo con los estudiantes, posibilita acercarse a múltiples aspectos que hacen a la construcción del “ser universitario”; imaginario con el que ingresan a la formación de grado y el encuentro con lo que luego, al comenzar a transitarla, se encuentran facilitadores y obstaculizadores que identifican en su proceso formativo, imaginario y conocimiento con el que cuentan en relación con el desarrollo profesional una vez que se produce el egreso. En relación a lo vincular; se explora qué redes de sostén visualizan que aportan a su permanencia en la institución, la relación entre pares y con los

docentes. El encuentro con los estudiantes se genera a través de tres vías: por iniciativa de los mismos, por convocatoria a actividades grupales o individuales por parte del Servicio de Orientación y por último, por derivación de docentes u otros actores institucionales.

La legitimación de un espacio con estas características en FV, se ha venido construyendo gradualmente y el reflejo de este proceso se puede visualizar en las devoluciones de los estudiantes, con respecto al interés y al acompañamiento que se ofrece por parte de la Institución.

Espacio Multifuncional

Con la finalidad de ampliar los espacios comunes destinados al intercambio y socialización entre estudiantes, es que el orden estudiantil impulsa la creación de un Espacio Multifuncional (EM). Actualmente funciona bajo la órbita de la SEVet, dependiente del Decanato de la FV. Cuenta con equipos informáticos y mobiliario destinado al uso común, disponiéndose de un horario extendido de atención semanal y las condiciones necesarias, para que los estudiantes puedan realizar actividades grupales y lúdicas. Transita, semanalmente, un promedio de 500 estudiantes. Dicho espacio está ubicado próximo a la oficina de la SEvet, lo que amplifica y aumenta la llegada de los estudiantes a ambos.

Curso paralelo de Bioquímica

A los estudiantes que logran un escaso puntaje en la prueba diagnóstica de Química (menos del 40% de las preguntas correctas), se les ofrece un curso para-

lelo, semi-presencial y a contra-horario, para que puedan acompañar el curso de forma adecuada. El mismo ha tenido buenos resultados, aunque igualmente gran parte de los estudiantes no logran llegar a los puntajes esperados, es de destacar que el grupo que se convoca, es del 25% de la población que ingresa. Esta estrategia de “nivelación” es considerada una herramienta de promoción de la equidad, que pretende subsanar problemas de formación en química generada en el sistema de educación media.

Curso-Taller de comunicación oral y escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias

El DEV, la SEVet, el SOP y el PROGRESA comienzan a impartir, en el 2014, el curso de Comunicación Oral y Escrita aplicado a las Ciencias Veterinarias (COE), que tiene como principal objetivo proporcionar a los estudiantes herramientas para mejorar sus capacidades de expresión oral y escrita, a través de una introducción a las estrategias de aprendizaje vinculadas a la lectura y escritura académica. Este curso surge como respuesta a las dificultades en la comunicación oral y la producción de textos por parte de los estudiantes. Cuenta con participación de estudiantes de varios niveles de la carrera, muchos con dificultades para avanzar en la misma y que admiten que estas se presentan en los aspectos centrales de esta oferta curricular.

El COE se ofreció como curso optativo, sin requisito previo, con una carga horaria de 35 horas totales (2 créditos). El curso se dictó semanalmente, alternando

actividades presenciales de 3 horas de duración, con actividades a distancia a través de la plataforma Moodle (Entorno Virtual de Aprendizaje). En cada clase presencial, los estudiantes abordaron, simultáneamente, una técnica y un contenido con el que pudieron ejercitar la escritura. A partir de la segunda clase presencial, los estudiantes ya comenzaron a realizar presentaciones orales, las que fueron desde pequeñas exposiciones grupales a argumentaciones individuales sobre los temas tratados. Mientras tanto, en la plataforma Moodle participaron semanalmente realizando aportes a determinadas consignas trabajadas o presentadas en las clases presenciales bajo diversas modalidades: en foros, subiendo materiales escritos producidos por ellos de forma grupal o individual, así como las presentaciones que posteriormente realizaron en clase. El curso fue evaluado en forma continua durante todo su desarrollo, basándose en la actividad y participación en clase, y la entrega de tareas y actividad en el Moodle.

Los principales contenidos de técnicas de apoyo a presentaciones son: plataforma Moodle; presentaciones orales; hábitos y técnicas de estudio: planificación, regulación, y evaluación; estrategias de estudio: de análisis, de síntesis y de búsqueda de información; elaboración de resúmenes y mapas conceptuales. Mientras que los principales contenidos disciplinares fueron: ciencia y matemática en la vida cotidiana; biología animal; reproducción animal y profesión veterinaria.

Al finalizar el curso, en el último encuentro presencial, se pidió a los estudiantes que evaluaran y realizaran sus apreciaciones, completando un cuestionario en forma voluntaria y anónima, quienes rea-

lizaron una evaluación muy positiva del curso. A partir de su instrumentación, se proporcionaron herramientas para mejorar las capacidades de expresión oral y escrita de los estudiantes de la FV. De forma colateral, se propició que un grupo de estudiantes, que representó más de la mitad de los que realizaron el curso, continuaran sus estudios, acreditando una actividad optativa que generó créditos para su carrera.

Articulación con el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)

El PROGRESA, como programa central, cuenta con líneas propias de trabajo y otras que se desarrollan de acuerdo a las necesidades de las diferentes Facultades. Esto implica el diseño e implementación de acciones como: proyectos estudiantiles, participación en jornadas de bienvenida y curso introductorio, talleres para la presentación y búsqueda de empleo vinculados al egreso, espacios de consulta y orientación dirigidos a estudiante de nuevo ingreso, entre otras. Estas actividades, en la FV, se llevan a cabo en coordinación con el DEV, la SEVet, el SOP y los gremios estudiantiles, las cuales han tenido una buena acogida. Particularmente, la FV fue, en el 2014, la que presentó mayor número de proyectos estudiantiles, financiándose propuestas elaboradas, presentadas y llevadas adelante por estudiantes de la Facultad. Dichos proyectos están dirigidos al desarrollo de diversos tipos de actividades, entre otras en las siguientes líneas: participación y cogobierno, cultura, deporte, recreación, académicas, salud, comunicación, etc. Los objetivos

son: colaborar en la integración plena a la vida universitaria de los estudiantes, especialmente de las generaciones de ingreso a la UdelaR. En forma específica pretenden: promover una primera experiencia de participación activa e involucramiento con la institución; propiciar que los estudiantes se organicen, planifiquen y actúen colectivamente en torno a una temática que los motive y apoyar iniciativas que contribuyan a un ejercicio pleno de la vida universitaria, promoviendo una mejor inserción de las generaciones de ingreso.

Los estudiantes de veterinaria en este marco han propuesto una variedad de proyectos, que abarcan desde encuentros de estudiantes, promoción de actividades culturales, hasta la reparación y mejora del EM, el Museo de Anatomía o la elaboración de un Herbario de plantas tóxicas. Existiendo un importante número de estudiantes que se han involucrado en las diferentes iniciativas.

Programa de apoyo al egreso.

En la medida que la matrícula universitaria ha crecido, en la UdelaR se evidencia un crecimiento sostenido del egreso, duplicándose en los últimos 14 años; sin embargo, esto no ha sido lineal en la FV, donde el egreso en algunos años ha subido y en otros se ha mantenido (Figura 2). Las razones por las que los estudiantes no culminan su formación de grado, suelen ser variadas y muchas veces, son desvinculaciones multicausales.

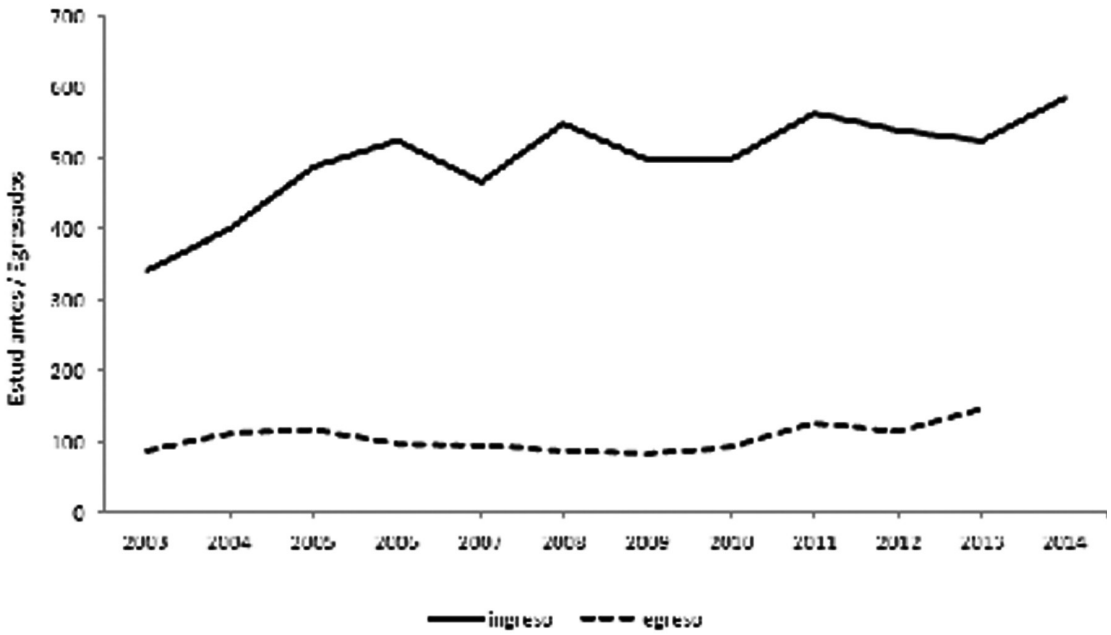
Existen estudios, cuali y cuantitativos, que marcan claramente un momento crítico de desvinculación, que es el comienzo de la carrera, de hecho FV pier-

de alrededor del 25% de sus ingresos en el primer año. Sin embargo, haciendo un esquema “grosero” de la situación, se puede plantear que: la cuarta parte de los que ingresan se gradúan, otra cuarta parte se desvincula en el primer año y del otro 50% se sabe realmente poco.

Sin embargo, es posible asumir que esta mitad de la población se desvincula gradualmente, donde aspectos vocacionales, personales, laborales y familiares van rotando, van incidiendo en mayor o menor medida en la toma de las decisiones de los estudiantes.

FIGURA 2

Estudiantes que ingresan y egresan a la Facultad de Veterinaria desde el 2003 al 2014 (extraído de ProEgresoVet, 2014).



Un grupo particular de esta población, la componen aquellos estudiantes que teniendo la mayor parte de su carrera aprobada, no logran graduarse, grupo que se convierte en objeto de estudio de la Dra. Rista (en su tesis de Lic. en Educación) para el Plan de Estudios de 1980 y por la Lic. Marquine (informe que eleva al Consejo en su momento) para el Plan vigente. De ambos trabajos, surge que los estudiantes manifiestan inconvenientes de tipo laboral y personal, pero muchas veces han sido dificultades vinculadas con la institución, las que han impedido

la culminación de su formación terciaria, sin embargo, sí se encuentran vinculados con la profesión laboralmente.

En el año 2014, según datos del Sistema de Bedelías, se encontraba una población de 279 estudiantes que ingresaron a la FV entre los años 1998 y 2005 (con más de 9 años en la Facultad), que tienen al menos 39 exámenes aprobados, es decir, entre el 85% y el 90% de la carrera aprobada; lo que significa que aproximadamente el 10% de los mismos está muy cerca de graduarse, pero con nive-

les de rezago importantes. Para acompañar a estos estudiantes se creó el Programa de Apoyo al Egreso (ProEgresoVet), con el objetivo de identificarlos e interactuar con ellos para conocer su situación particular y determinar posibles apoyos con el objetivo de que culminen sus estudios de Grado.

Por otra parte, se entiende que esta transición implica, como todo cambio, movimientos internos definitorios, el pasar de la condición de estudiante, a la de egresado. Esta dimensión integra el universo que se presenta posiblemente cargado de incertidumbre, miedos y fantasías en relación a lo que se está dejando de “ser” y lo que debe comenzar a construirse. Implica un proceso de adaptación a nuevos y diferentes códigos en la elaboración del nuevo rol, que exigen una reorganización y acomodación de lo ya incorporado a la nueva realidad imperante. Poder detectar, descifrar e incorporar dichos códigos constituye un desafío que no todos los estudiantes logran abordar de la misma manera, lo cual puede responder a múltiples motivos.

La creación del ProEgresoVet indica un grado de flexibilidad institucional, para adaptar normativas y establecer determinadas posibilidades, para un grupo de estudiantes que ya ha invertido mucho tiempo en la carrera y como contraparte la Institución dedicado mucho esfuerzo en la formación de los mismos.

Conclusiones

La FV de la UdelaR, como única institución que forma veterinarios en el Uruguay, ha duplicado el número de estudiantes que ingresa a la carrera, en los últimos 15 años. Esto ha implicado que se diversifique el perfil de los ingresantes, principalmente, porque han

podido acceder jóvenes que hasta este siglo, difícilmente lo consiguieran. Simultáneamente, se ha incrementado significativamente el número de estudiantes que se rezaga o desvincula de la institución y no logra titularse. A partir de los dos últimos procesos de Evaluación Institucional (2005 y 2010) y sus consecuentes Planes de Desarrollo Estratégicos, se establecieron políticas de apoyo a los estudiantes.

La puesta en práctica de una serie de instrumentos diversos, que incluyen la creación de estructuras, como son: la Secretaría Estudiantil y el Servicio de Orientación Psicopedagógica; la instrumentación de cursos de apoyo; y la articulación con el programa central que implementa la propia UdelaR (PROGRESA), han permitido construir un entramado de apoyo, contención y acompañamiento para los estudiantes de veterinaria. El informe de los evaluadores externos (Facultad de Veterinaria, 2010), que permitió la Acreditación de la carrera para el MERCOSUR (MEC, 2010) por un período de 6 años (2010-2016), incluye valoraciones que rescatan el trabajo de la FV respecto al acompañamiento a los estudiantes, principalmente, en lo referente a conocer sus condiciones al ingreso y el apoyo a aquellos con determinado grado de vulnerabilidad académica o personal.

Este trabajo evidencia que es posible en instituciones públicas con ingreso libre y con un número elevado de estudiantes, instrumentar medidas que puedan detectar estudiantes con dificultades e instrumentar estrategias que permitan acompañarlos. Sin embargo, resulta evidente que para este tipo de instituciones es necesario implementar una diversificada gama de herramientas complementarias, algunas destinadas a toda la población y otras, a pequeños grupos e incluso medidas individuales.

Referencias bibliográficas

Aguilar Rivera, M. C. (2007). La transición a la vida universitaria: éxito, fracaso, cambio y abandono. Buenos Aires: Pontificia Universidad Católica de Argentina.

Boado, M. (2005). Una aproximación a la deserción estudiantil universitaria en Uruguay. IESALC / UNESCO.

Diconca, B. (coord.) (2011). Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria. CSE, UdelaR. Montevideo: Tradinco.

Facultad de Veterinaria (2005a). Autoevaluación Institucional, Universidad de la República, Montevideo.

Facultad de Veterinaria (2005b). Plan de desarrollo estratégico 2005-2010.

Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Montevideo.

Facultad de Veterinaria (2006). Evaluación Externa, Universidad de la República Montevideo.

Facultad de Veterinaria (2010). Autoevaluación Institucional para la Acreditación ARCU-SUR. Universidad de la República Montevideo.

Facultad de Veterinaria (2010). Informe de Pares Externos de Acreditación para ARCU-SUR. Universidad de la República, Montevideo.

Facultad de Veterinaria (2011). Plan de desarrollo estratégico 2011-2015. Universidad de la República, Montevideo.

Ministerio de Educación y Cultura (2010). Dictamen de Acreditación de la Carrera de Veterinaria de la Universidad de la República. Proceso ARCU-SUR, Montevideo.

Ministerio de Educación y Cultura (2013). Anuario Estadístico de Educación 2012. Extraído desde <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/Anuario%20MEC%202012.pdf> el 13 de agosto de 2013.

PROGRESA (2014). Extraído desde <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Lineas%20prgresas%202014.pdf> el 7 de agosto de 2014.

Rista, A., Vilar del Valle M., Mara S. (1990). Motivación para enfrentar la actividad profesional. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009). Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. Extraído desde [http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR\[1\]%2012%20feb09.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR[1]%2012%20feb09.pdf) el 23 de septiembre de 2013.

UdelaR (2012). Estadísticas Básicas 2012. Extraído desde http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/452#heading_4585 el 12 de octubre de 2013.

UdelaR (2013). Datos Básicos del VII Censo de Estudiantes Universitarios de Grado. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.

UdelaR (2014). Ley Orgánica de la Universidad de la República. Extraído desde <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/> el 4 de noviembre de 2013.

Tendencias e impactos de la formación de competencias en Cuba.

ANÁLISIS EN LA CARRERA INGENIERÍA FORESTAL

MÁRYURI GARCÍA GONZÁLEZ

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ maryuri@cepes.uh.cu

ALFREDO GARCÍA RODRÍGUEZ

Profesor del Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Pinar del Río, Cuba.

✉ alf@upr.edu.cu

RENIER HELVIO FERNÁNDEZ GARCÍA

Licenciado en Educación en la Especialidad de Economía, Presidente de la Asamblea Municipal del Poder Popular en Bejucal, Mayabeque. Cuba.

Resumen

El artículo que se presenta, contiene aspectos esenciales derivados de una investigación desarrollada a partir de una tesis doctoral defendida y aplicada en la práctica socio-educativa de la carrera Ingeniería Forestal que se estudia en Cuba. Su objetivo es analizar las tendencias e impactos de la formación de competencias, particularizando en dicha carrera. Se establece además, una aproximación al término competencias, clarificando la necesidad de su inserción en la educación superior cubana en aras de lograr un mayor y mejor desarrollo profesional.

Palabras clave

Competencias, tendencias, formación, forestal.

Abstract

The work presenting is part of a protected Doctoral thesis and applied in the partner-educational practice of the career Cuban Forest Engineering. He is carried out a study whose objective is therefore: to analyze the tendencies and impacts of the formation of com-

petitions in Cuba, particularizing in the Forest career. He also settles down an approach to the term competitions, clarifying the necessity of their insert in the cuban superior education for the sake of achieving a bigger and better development professional.

Key words

Competitions, tendencies, formation, forest.

Introducción

Desde el punto de vista etimológico, el origen del término competencia, se encuentra en el verbo latino “competere”, lo que significa ir al encuentro una cosa de otra, o encontrarse, y también admite acepciones como responder, estar en buen estado o ser suficiente. Por tanto, propiciar la formación y el desarrollo de actitudes y valores personales unidos a las aptitudes y capacidades técnicas de los individuos, además de conjugar los intereses individuales, proyectan su adecuación al entorno social. Según señalan Iñigo y Sosa, “se trata de que el conocimiento de un trabajador se adecue a las exigencias de su entorno” (2003. p. 56).

En el ámbito laboral, de acuerdo con González, “la competencia aparece en la década del 80 debido a necesidades surgidas en diferentes países por la contradicción entre los cambios del entorno y las condiciones de las relaciones económicas y la calidad de los resultados de la educación” (2006, p. 2).

Para López, el advenimiento de las competencias, obedece a necesidades de diversos tipos, entre las que se destacan:

La de elevar la cantidad y calidad de la producción, lo que se traduce en eficiencia y eficacia, la satisfacción de las nece-

sidades de los clientes, la necesidad de insertarse en el mercado mundial, la capacitación y formación de los recursos humanos para enfrentar el desarrollo tecnológico, la redefinición de nuevas estrategias de gestión de la producción, la necesidad de concebir y lograr nuevos estilos en la organización del trabajo, la complejidad de las funciones, la necesidad de construir nuevos límites a las mismas y la necesidad de desarrollar la capacidad innovadora del aparato productivo (2005, p. 17).

Uno de los aspectos claves en este sentido, según González, “ha sido el cambio en las premisas de formación para que reflejaran mejor las necesidades del mercado, satisfacer las demandas y no orientarse por la oferta” (2006, p. 4).

De acuerdo con CINTERFOR, “en varios países fueron reconsideradas tanto las titulaciones, las calificaciones como la capacitación (Reino Unido, Australia, México)” (2000, pp. 3-5). Poco a poco se fue concluyendo que las reformas debían garantizar que los individuos fueran capaces de aportar sus conocimientos y participar más en la solución de los problemas en torno a la calidad y productividad de la empresa. Se requerían por tanto, hombres más competentes. Es así como surge, según plantea González, “el enfoque de competencia para la educación y la capacitación en el que estuvieran presentes las normas dictadas por las empresas” (2006, p. 7).

Esta nueva tendencia promueve una revalorización del aporte humano a la organización y a la búsqueda de la competitividad. De ahí que, la aparición del concepto de competencia laboral, nacido en la práctica productiva vaya calando cada vez más fuerza en el ámbito educativo a diferentes niveles. Las competencias entonces deben verse a partir de un vínculo cada vez más estrecho entre

la formación, la gestión y la actividad laboral. Y precisamente, el objetivo de este artículo es analizar las tendencias e impactos de la formación de competencias, particularizando en la carrera de Ingeniería Forestal que se estudia en Cuba.

1. Aproximación a las competencias

En algunas de las definiciones del concepto asociado a las competencias predomina lo cognitivo como esencia, mientras que en otras está presente la tendencia conductista como en Dalziel y Cubeiro. No obstante, ya con Boyatzis (1982) y en los estudios posteriores de Ansorena Cao (1996) y Feliú Salazar (1996), aparece la perspectiva psicológica con protagonismo significativo en su definición.

En este sentido, un análisis de Vargas acerca del empleo del término en el ámbito gerencial destaca que "...las competencias combinan lo cognoscitivo, lo afectivo y lo conductual" (2001, p. 5). El concepto de competencias, por consiguiente, lleva asociados varios elementos.

Las competencias se utilizan en campos versátiles, pero aún no hay una elaboración teórica acabada al respecto. En la mayoría de las definiciones se reiteran aspectos a los que se les da mayor peso, los cuales pueden resumir sus características, a partir de criterios de González de la forma siguiente (2006, p. 8):

- Está integrada por diferentes elementos, uno de los cuales está referido a las acciones o procedimientos de la actividad profesional o laboral.
- Sus elementos componentes son de diferente carácter.

- Funciona de manera integral, por lo que supone una estructura.

- Está condicionada por su relación con la actividad laboral específica.

- Su funcionamiento holístico e integral lleva a que sea vista como una capacidad.

- Relaciona la teoría y la práctica.

Teniendo estos elementos como premisa, se conciben diferentes diseños curriculares dirigidos a la formación por competencias.

Según Chomsky, "lo que la persona hace (actuación) tiene que distinguirse de lo implícito (competencia). Si bien, generalmente, se utiliza la vía de la actuación para conocer o identificar las competencias, es un error considerar que la competencia se reduce a la actuación" (1981, p. 33).

Por tanto, como señalan Le Boterf, Barzuchetti y Vincent, "una competencia no es una habilidad o una actitud aislada, sino la unión integrada y armónica de todos estos aspectos en el desempeño de una actividad laboral concreta" (1993, pp. 48-49).

Del estudio teórico y del análisis de los autores Alcántara, J. (2002), Cardoso, R. (2008), Ducci, M. A. (1997), Levy Levoyer, C. (1997), Maclelland, D.C. (1973), Mertens, L. (2000), Vargas, F. (1999) y Tejada Fernández, J. (2002), se ha podido constatar el trabajo iniciado en torno a la formación de competencias profesionales en la educación superior de la Unión Europea (España y los Países Bajos, fundamentalmente), a partir de la integración del currículo y teniendo como precursor el proyecto Tuning Educacional, desde el año 2001, donde se definen las competencias como "una combinación dinámica de conocimientos, capacidades y habilidades" (2006, p. 2).

En su versión para Latinoamérica, este proyecto ha ido ganando adeptos desde el año 2004, y se han comenzado a establecer modelos de formación por competencias en América Latina. En el caso de Cuba, el tema se ha venido trabajando teóricamente por Homero (2000), González (2002), Cuesta (2000), Iñigo y Sosa (2003), Alpizar (2008), García (2013), entre otros; sin embargo, no se ha implementado, hasta el momento, ningún currículo o plan de estudio en función del desarrollo de competencias profesionales.

Dicho proyecto se presenta como alternativa para las Instituciones de Educación Superior (IES) latinoamericanas que promueven, a través de un trabajo colectivo, la enseñanza-aprendizaje unificada y reconocida comúnmente en toda el área; emerge así como instrumento dirigido a articular desde las realidades más cercanas, los retos y potencialidades conjuntas en aras de lograr un sistema centrado en el estudiante y basado en las competencias. Estas últimas, por tanto, incluyen diferentes elementos por lo que no puede reducirse a ninguno de ellos. Asimismo, está sesgada por el carácter de la actividad a la que se orienta y que establece exigencias, pero tampoco puede reducirse a términos de desempeño o de resultados.

Las competencias entonces son producto de la enseñanza y la actividad, estando en constante desarrollo. En la medida en que se van manifestando se estructuran mejor y funcionan con un nivel cohesionado que determinan la calidad del desempeño. Por ende, la competencia debe verse con un enfoque holístico e integrador, de carácter contextual y en continuo perfeccionamiento y formación. Entonces a criterio de García se identifican como:

La integración holística de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas demostradas, en contextos socio-labora-

les diferentes y cambiantes, poniendo en práctica las experiencias y los principios básicos, saber, saber hacer, saber ser, saber emprender, saber compartir y vivir en colectivo, académico, laboral y social (2013, s/p).

2. Las competencias desde los modos de actuación

Según plantea Álvarez de Zayas:

En todo sistema social están presentes los diferentes saberes, cada profesión se construye sobre la base de ellos. La escuela a través del currículo selecciona de esos sistemas de saberes lo que un profesional necesita conocer para resolver una determinada gama de problemas en el sistema social, lo que la hace eficaz. El proceso didáctico hará que esa adquisición de saberes sea más eficiente. Estos procesos, el curricular y el didáctico, bajo un sistema pedagógico relacionan el sistema del mundo de la escuela con el sistema del mundo de la vida, lo que lo hace efectivo (2003, pp. 30-38).

Es por ello que, la formación profesional transcurre mediante un proceso que no termina en los cinco años de duración de la carrera, sino que es un aprendizaje permanente, inacabado, coincidiendo con Álvarez de Zayas, cuando plantea que "un individuo se consolida como profesional cuando ha transitado por los procesos de: formación profesional o docente educativo de la carrera y por el proceso de profesionalización" (1996, p. 8).

Tales planteamientos muestran la significación e importancia que posee el proceso de formación profesional, el cual es forjador

de las futuras generaciones que son las que deben garantizar la sostenibilidad social no solo de las IES, sino del desarrollo eficiente, eficaz y sostenible de la sociedad toda, para lo cual la formación desde las competencias es un elemento importante a considerar.

La formación de competencias es un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida constituyendo, esencialmente, el desarrollo de capacidades adaptativas, de constante perfeccionamiento, flexibilidad, dinamismo un factor imprescindible para asumir y responder a la evolución de los puestos de trabajo y la movilidad social.

Cada país e institución debe definir las características, prioridades y problemáticas esenciales a trabajar en cada perfil profesional y a partir de ahí, trazar líneas para desarrollar las competencias generales en el currículo, mediante situaciones concretas que tributen a desarrollar las habilidades y destrezas deseadas. Por tanto, según Vecino, “la educación superior debe tener mayor capacidad de respuesta a los problemas generales con que se enfrenta la humanidad y las necesidades de la vida económica y cultural y ser más pertinente en el contexto de los problemas específicos de una región, un país o una comunidad” (1997, pp. 2-7).

Es por ello que, como plantean Addine y otros:

En la última década fue necesario realizar modificaciones en la concepción cubana de la educación superior, debido a los cambios producidos en el país desde el punto de vista político, social y económico, lo que ha propiciado nuevos contextos para los cuales los planes de estudio no se ajustaban totalmente a sus exigencias” (2000. pp. 42-46).

Se entiende entonces, según Londoño, que:

Formar individuos humanamente competentes y autónomos en la solución de los problemas reales, personales, institucionales y familiares en el marco de un determinado contexto y su globalidad, implica; ver la educación superior más que como una herramienta, como la máxima posibilidad de desarrollo que tiene la región, para lo cual hay que apoyarse en una experiencia educativa de pensamiento complejo desde la perspectiva de la didáctica, la pedagogía y la forma de abordar el conocimiento, que permita constituir la enseñanza no solo como un acto de formar profesionales, sino también como formación integral (2000, p. 52).

Se reconoce en este enfoque que la formación, desde las competencias, no solo se ve como la transformación que experimenta el estudiante en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que logra un cambio trascendental para resolver los problemas de su profesión con enfoques innovadores y creativos donde actúe en el mundo del trabajo acorde con las exigencias del desarrollo social de la humanidad.

En este sentido, se resalta también la importancia del perfeccionamiento del proceso formativo a partir de las competencias generales de dirección, la que desde los modos de actuación permite caracterizar integralmente el desempeño profesional y supone la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que aseguran el buen desenvolvimiento profesional una vez graduados. El proceso de formación profesional se ve, por tanto, de manera integral abarcando no solo la parte de la cultura de la que tiene que apropiarse el estudiante para resolver los problemas más generales y frecuentes de su profesión, sino que es necesario lograr su transformación de un modo trascendente, para que actúe consecuentemente en un mundo de cambios acelerados, acorde con las exigencias y el desarrollo de la humanidad.

Por ello, en la educación superior cubana, teniendo en lo expresado por Horruitiner, “a partir de los problemas profesionales, y como resultado de un proceso de generalización, se precisan los denominados modos de actuación profesional” (2006, p. 3). El concepto expresa una cualidad superior a la encontrada en los problemas, al caracterizar integralmente el desempeño del profesional. Constituyen el saber, el hacer y el ser de ese profesional; se expresan en su actuación y suponen la integración de los conocimientos, habilidades y valores que aseguran ese desempeño. Algunos autores, para caracterizar este concepto, utilizan el término de competencias. Su dominio permite al profesional poder enfrentar todos los problemas profesionales previamente identificados, e incluso otros nuevos no existentes, surgidos como consecuencia del desarrollo de la actividad profesional.

Aún cuando desde el modelo del profesional cubano no se contemplan las competencias, estas se asumen desde los modos de actuación como más holísticas e integradoras.

Cada profesión tiene sus modos de proceder con los objetos que se relaciona. Es por ello que la competencia incluye un componente que identifica el conjunto de acciones que llegan a conformar el modo de actuación profesional, el cual constituye una categoría poco utilizada, pero que refleja un componente complejo de la competencia profesional y es su principal componente.

De igual manera, la estructura del plan de estudio será una consecuencia de cómo se analiza y descompone el objeto de la profesión, para su apropiación a través de la carrera en las áreas (disciplinas), asignaturas, años, respondiendo directamente al modo de actuación. Cada uno de estos niveles tributará al objeto de la profesión, que se con-

creta en la Disciplina Principal Integradora (DPI), la cual surge en los Planes de Estudios “C” con la concepción de integración de las asignaturas del año, respondiendo directamente al objetivo del año y tributando al ejercicio de la profesión.

En el caso de los currículos de la educación superior cubanos se materializa la integración de información y de métodos, a través de las asignaturas de la DPI en la solución de problemas en la práctica productiva y de servicios de la carrera. Como señala Casas:

La DPI se analiza además como eslabón transdisciplinar, dado su contenido con las problemáticas actuales, las cuales precisan para su comprensión y solución, del desarrollo de modos de actuación más holísticos, resultados de un proceso en el que se ha logrado una unidad de marcos conceptuales de las diversas áreas disciplinares (2002, p. 45).

Aunque se reconoce la importancia de la formación de competencias en las carreras, dichos currículos no lo explicitan, siendo un componente muy importante para la formación profesional. En este sentido, se establecen los currículos solo por habilidades, sin embargo, Horruitiner plantea que “Los estudiantes universitarios cubanos, en todas las carreras deben dedicar una parte importante de su tiempo a desarrollar habilidades y competencias profesionales en diferentes entidades laborales, productivas y de servicio, a lo largo y ancho del país” (2006, p.4).

La realidad es cambiante, se transforma constantemente y la resolución de problemas concretos en cada contexto está sometida a dosis altas de creatividad, complejidad, incertidumbre y destrezas según las situaciones específicas. Es por ello que la persona competente tendrá que saber desenvolverse en escenarios menos programados, en un

entorno complejo e inestable y justamente para esto es que se deben preparar a los profesionales.

Es así que, la formación de competencias es mucho más que un currículo, es la resolución de problemas cada vez más complejos en situaciones diversas, empleando para ello conocimientos y destrezas, provenientes fundamentalmente del mundo laboral, de experiencias concretas y conocimientos adquiridos previamente, por tanto no se transfiere mecánicamente, sino se adquieren y demuestran en la práctica.

Aun cuando no se contemplan las competencias en el currículo de las carreras, estas se asumen desde los modos de actuación como categorías holísticas e integradoras. A consideración de los autores de este trabajo, la formación por competencias es la materialización del proceso formativo en sí, la cual no se contrapone a la formación por objetivos o habilidades, sino que la integra, complementa y es donde realmente se concretan, en aras de lograr ese profesional competente que se aspira.

Formar a los estudiantes en la práctica continua de actividades existentes en empresas, instituciones y partiendo de los conocimientos que van adquiriendo es lo que incide en la formación de competencias profesionales, sin olvidar los modos y esferas de actuación en cada caso.

Considerando entonces que la formación profesional desde las competencias se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral, estas no se pueden reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a

ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas, directivas) por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante.

3. Principales impactos de la inserción de las competencias en la carrera Ingeniería Forestal

Desde sus comienzos, la enseñanza forestal ha estado estrechamente vinculada al desarrollo de las ciencias forestales, de las ciencias sociales y de las ciencias ambientales. La formación de profesionales vinculados a la rama forestal ha constituido un objetivo de las IES en los países desarrollados y en menor medida, en los países en vías de desarrollo. Particularmente en Cuba, es una ciencia que ha ido ganando espacios importantes y hoy constituye una de las carreras de excelencia del país.

Teniendo en cuenta el abordaje anterior en torno a las competencias, es destacable la inserción de las mismas en esta carrera, determinándose para ella, las competencias generales que la distinguen.

La determinación de competencias en la carrera y su proceso de inserción ha generado impactos importantes alrededor de la formación de sus egresados, dentro de los que se destacan:

- Formación integral de los estudiantes, impulsando el autoaprendizaje continuo, el

desaprendizaje y el reaprendizaje, en función de la identificación, interpretación y resolución de situaciones que se presenten, manteniendo la ética profesional.

- Perfeccionamiento del plan de trabajo metodológico y proyecciones de la carrera respondiendo a los intereses del entorno.
- Rediseño de la Disciplina Principal Integradora en función de las competencias y con mayor flexibilidad.
- Rediseño de los objetivos y proyecciones de los años académicos en función de las competencias.
- Capacitación del claustro en torno a las competencias y diseño de talleres de formación de competencias para los estudiantes.
- Perfeccionamiento curricular en función de las competencias identificadas y desglosadas en conocimientos, habilidades, valores, actitudes y destrezas.
- Posibilidad de un desempeño autónomo, con alto grado de creatividad e innovación.
- Incidencia de la formación en el desarrollo del pensamiento lógico, conceptual y estratégico.
- Ampliación de la capacidad de investigar, gestionar procesos y comunicarse.
- Preparación para el mundo laboral en una sociedad en permanente transformación.
- Fomento de la capacidad de participación, del trabajo en equipo, de respeto y responsabilidad.

- Establecimiento de las fases formativas de las competencias a lo largo de la carrera.
- Reforzamiento del trabajo en y desde el grupo, asumiendo roles diferentes y dando la posibilidad a todos de ser protagonistas en diferentes situaciones.
- Conjuga los ideales formativos de la IES y la necesidad productiva de la empresa, fortaleciendo los nexos Universidad – Empresa.

En particular, la identificación de competencias en la carrera Ingeniería Forestal, ha sido un proceso fructífero. Esta carrera se estudia en tres IES del país, (Universidad de Pinar del Río, Universidad de Granma y Universidad de Guantánamo), existiendo colaboración y comunicación institucional entre las mismas con vínculos muy estrechos entre ellas. La Universidad de Pinar del Río es el Centro Rector de la misma y de todas las actividades investigativas y de postgrado en el área de las Ciencias Forestales en Cuba. Se cuenta además, con un claustro preparado, de gran experiencia y amplio prestigio nacional e internacional.

Otro de los elementos importantes que han consolidado los resultados obtenidos son las Unidades Docentes con que cuenta la carrera; (EFI Guanahacabibes (Municipio Sandino), EFI La palma (Municipio La Palma) y EFI Macurije (Municipio Guane), esta última es una Unidad Docente de referencia; empresa docente por excelencia en la que se encuentra uno de los mejores complejos industriales del país. Las unidades docentes se encuentran ubicadas en las tres empresas forestales más grandes de la provincia y de las más mayores a nivel nacional, lo que demuestra el apoyo del Ministerio de la Agricultura, el Servicio Estatal Forestal, el Grupo Empresarial de Agricultura de Montaña (GEAM) y sus dependencias territoriales,

corroborando el apoyo del sector productivo en estrecho vínculo con la universidad.

Estas unidades docentes abarcan la mayoría de los sistemas boscosos del país y los principales procesos forestales, desde la silvicultura, la ordenación, el aprovechamiento, tanto industrial en los aserríos, como de productos forestales no maderables, la resinación, el manejo de bosque, de fauna, de cuencas, de conservación, entre otros.

Las unidades docentes de la carrera de Ingeniería Forestal se distinguen por:

- Los estudiantes permanecen en la empresa, haciendo uso de sus instalaciones y recursos.
- Los profesores participan con ellos en la unidad docente.
- Los especialistas de la producción atienden a los estudiantes en cada una de las actividades que realizan, conjuntamente con el profesor de la carrera.
- Los estudiantes realizan actividades concretas respondiendo a intereses comunes de la empresa y del proceso formativo.
- Las actividades a realizar en cada uno de los años académicos y en las empresas se colegian con la Universidad.
- Los estudiantes tienen estancias en la unidad docente desde el primer año de la carrera, los periodos varían en función de su año académico y del objetivo de la DPI.
- Los resultados obtenidos por los estudiantes se presentan en la empresa en fórum organizados para este fin, y con ello se contribuye a resolver problemas concretos de la misma.

- Los estudiantes se sienten motivados por asistir a la unidad docente y permanecer en ella.

Todo esto también ha influido en los impactos positivos que se han obtenido y se continúa trabajando en función de resolver las debilidades que aún persisten; reconociendo sin lugar a duda, la importancia de las competencias para el desempeño exitoso de los estudiantes una vez graduados. Para lograrlo se requiere apostar por una visión a largo plazo, ética, flexible y responsable, desplegar una capacitación sólida que favorezca un conocimiento amplio sobre el contexto, los objetivos a lograr y el camino más adecuado para alcanzarlos, lo cual significa entonces poner la mirada en el futuro y establecer las bases que aseguren su materialización.

Conclusiones

Las competencias profesionales se asumen como integración entre todos los componentes, formándose y desarrollándose en la práctica, en estrecho vínculo entre la formación, la gestión y el trabajo. Por ello, la inserción de las competencias en los currículos de las carreras es un elemento importante a tener en cuenta ya que constituye una prioridad para la formación integral de los estudiantes en la educación superior cubana.

Actualmente las IES cubanas trabajan en función de la formación de habilidades, mientras que en el sector empresarial lo hace en función de las competencias, incidiendo esto en la formación de los estudiantes y en su desempeño. La aplicación de los resultados de la investigación desarrollada ha generado impactos favorables en la carrera Ingeniería Forestal.

Referencias bibliográficas

Abad Guerrero, I.M. y Castillo Clavero, A.M. (2004). Desarrollo de competencias directivas. Ajuste de la formación universitaria a la realidad empresarial. Boletín Económico de ICE. No. 2795. Universidad de Málaga. España, 17-19.

Addine Fernández, F. et al. (2000). Diseño curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Cuba, 42-46.

Alcántara, J. (2002) La formación por competencia laboral en la empresa y en la formación profesional. maildocumentos@gestiopolis.com, 4-6.

Alpízar, J. (2008). ¿Profesionales competitivos o competentes? I. Visión curricular. Revista Pedagogía Universitaria Vol. XIII, No. 2, MES. Cuba, 70-83.

Álvarez de Zayas, C. (1996). El diseño curricular en la educación superior cubana. _____. 8.

Álvarez de Zayas, C. (2003). Pedagogía. Un modelo de formación del hombre. Grupo editorial Kipus. Bolivia. 30-38.

Ansorena, A. (1996). 15 pasos para la selección de personal con éxito. Métodos e instrumentos. Ediciones Paidós. Barcelona. España, 7-9.

Boyatzis, R.E. (1982). The competent manager. Willey. Londres, Inglaterra.

Cardoso, R. (2008). Currículo por competencias. Revista Iberoamericana de Educación. Extraído desde www.rioei.org. No. 45/2, 5.

Casas Villardel, M. (2002). Introducción de la dimensión ambiental en la formación académica de los especialistas en Ciencias económicas y contadores: estudio epistemológico y aplicación práctica en la Universidad de Pinar del Río. Tesis en opción al grado de Doctor. Universidad de Alicante. España – Universidad de Pinar del Río. Cuba, 45-47.

CINTERFORT. (2000). Universidad, educación superior y formación profesional. Extraído desde <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/hechos/universi.htm>. 3-5 el 10 agosto de 2013.

Cuesta Santos, A. (2000). Gestión de competencias. Facultad de Ingeniería Industrial. ISPJAE. La Habana. Cuba. Versión digital, 54-57.

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1997). La Sociedad Global: educación, mercado y desarrollo. Editora Abril. La Habana. Cuba, 33.

Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. CINTERFORT/OIT. Montevideo, 11-14.

Fuentes, Homero C. (2000). Modelo curricular con base en competencias profesionales. INPAHU. Bogotá. Colombia, 18-21.

García, M. (2013). Estrategia de formación de competencias generales de dirección en los estudiantes de la carrera ingeniería forestal de la universidad de Pinar del Río. Tesis doctoral. CEPES. Universidad de la Habana. Cuba, s/p.

González Maura, V. (2002). ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica. Revista Cubana de Educación Superior. Volumen XXII. No.1, 3-9.

González Rivero, B. (2006). La competencia profesional. Versión digital. CEPES, 2-8.

Horruitiner Silva, P. (2006). La Universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. Ciudad Habana. Cuba, 3, 4, 20.

Iñigo, E. y Sosa, A. M. (2003). Emergencia y actualidad de las competencias profesionales: Apuntes para su análisis. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXIII. No.2, 56 – 57.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S. y Vincent, T. (1993). Cómo gestionar la calidad de la formación. Ed. Gestión 2000. Barcelona, España, 48-49.

Levy – Levoyer, C. (1997). Gestión de las competencias. Ed. Gestión 2000. Barcelona. España, 55.

Londoño, O. (2000). Formando al sujeto que necesita la sociedad contemporánea. El macro currículo como experiencia de pensamiento complejo. Universidad Externado de Colombia. Bogotá. Colombia, 52.

López Calichs, E. (2005). Modelo para el proceso de formación de las competencias creativas en los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Estudios socioculturales de la Universidad de Pinar del Río. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. CECES. Universidad de Pinar del Río. Cuba, 17-21.

Maclelland, D.C. (1973). Testing for Competence rather than for intelligence. In American Psychologist, 10-12.

Mertens, L. (2000). La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura (OEI). Madrid, España, 14-17.

Tejada Fernández, J. (2002). Acerca de las competencias profesionales. Revista Herramientas. España, 10.

Tuning (2006). Extraído desde <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>. www.rug.nl/let/tunigeu, 2-10.

Vargas, F. (2001). La formación basada en competencias. Instrumento para la empleabilidad. Centro de Investigaciones y documentación. CINTERFOR/OIT, 5-7.

Vecino Alegret, F. (1997). La Educación Superior en Cuba. Historia, Actualidad y Perspectivas. Revista cubana de Educación Superior. No 1. Volumen XVII. La Habana, 2-7.

Gestión de los procesos universitarios

EN LAS DISCIPLINAS DEL DEPARTAMENTO DE IDIOMAS DE LA UNIVERSIDAD DE PINAR DEL RÍO

TAMARA GUTIÉRREZ BAFFIL
Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

✉ tamara@upr.edu.cu

ERNESTO LÓPEZ CALICHES
Dr. en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular e Investigador, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

✉ ernesto@upr.edu.cu

MARTHA ARROYO CARMONA
Dra. en Ciencias Pedagógicas, Profesora Titular, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

✉ marroyo@upr.edu.cu

Resumen

La gestión de los procesos universitarios en el Departamento de las Disciplinas de Idiomas, se hace cada vez más necesaria para la educación superior cubana actual, la cual está inmersa en un proceso de integración en el que se requieren soluciones científicas y de un personal altamente capacitado para alcanzar niveles de calidad superiores y poder enfrentar los retos que en el ámbito nacional e internacional se presenten. A partir de la identificación de una situación problemática en el referido departamento de la Universidad de Pinar del Río, se fundamenta un modelo de gestión de los procesos universitarios que permite establecer una estrategia para su aplicación y a la vez, contribuye a potenciar la pertinencia de sus procesos formativos.

Palabras clave

Gestión, procesos universitarios, departamento de las disciplinas de idiomas, pertinencia, calidad.

Abstract

The management of the university processes in the Languages Department

it's being increasingly necessary for the present Cuban Higher Education. It is immersed in a process of integration that requires scientific solutions and a highly capable staff to improve the levels of quality to face up today challenges in national and international fields. Starting from the identification of a problem in the LD of Pinar de Rio University, a management model it is been founded to establish a strategy for its application and potentiate pertinence of its formative processes.

Key words

Management, university processes, languages department, pertinence, quality.

Introducción

En la actualidad se llevan a cabo importantes transformaciones orientadas al mejoramiento continuo de las Instituciones de Educación Superior (IES) cubanas, las cuales deben contribuir al desarrollo de sus funciones básicas para evitar la coexistencia de unidades académicas aisladas y asistémicas, aún cuando estas sean la base donde se gesta el cumplimiento de la misión y de los objetivos estratégicos institucionales. En este sentido, uno de los elementos inherentes al desarrollo de los procesos universitarios se relaciona con su capacidad de gestión, por lo que la dialéctica del binomio gestión-proceso, constituye la plataforma sobre la que se erige una IES como institución social.

En particular, lograr una mayor agilidad en la toma de decisiones desde nuevas concepciones y prácticas, en materia de gestión universitaria en el Departamento de las Disciplinas de Idiomas (DDI) de la Universidad de Pinar del Río (UPR), pudiera contribuir a fortalecer su vínculo, cada vez más estrecho, con la sociedad y su desarrollo.

En el análisis realizado al desarrollo y pertinencia de los procesos que se desarrollan en este departamento, se reconocen los resultados alcanzados hasta el momento en cada curso escolar; sin embargo, el carácter improvisado que presenta la gestión de los procesos formativos en el mismo, limita su integración en función de la formación profesional de los estudiantes, evidenciándose una desarticulación entre la Estrategia institucional, los programas de las disciplinas, las asignaturas y los planes de trabajo metodológico, con las particularidades de las carreras y años académicos, todo lo cual deduce su carácter asistémico. Por otro lado, la planificación de los procesos que tienen lugar en el departamento se concibe como parte de la planificación estratégica; no obstante, se evidencian posteriormente fallas en las acciones para la implementación, control y evaluación de los mismos de manera sistemática.

A partir de esta situación problemática, surge la necesidad de abordar este tema tomando como referentes los enfoques actuales de dirección, dando inicio a un proceso de investigación dirigido a fundamentar un modelo de gestión del DDI que permita implementar una estrategia para su aplicación en la UPR. En este artículo se presentan los fundamentos teóricos y los resultados derivados del diagnóstico realizado.

1. El departamento de las disciplinas de idiomas y los procesos académicos universitarios

En el perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de

los estudiantes universitarios en el eslabón de base, según lo dispuesto por el Ministerio de Educación Superior (MES) de Cuba en el 2014, aparece una nueva nomenclatura en una parte de las estructuras de la IES: el departamento-disciplinas. Esta es una unidad académica básica constituida por un colectivo de trabajadores, que tiene la responsabilidad de dirigir, de manera integrada y bajo criterios de calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia, las funciones de docencia, investigación y extensión propias del área de conocimiento en cuestión, en correspondencia con las necesidades, demandas y expectativas de la IES.

Este departamento, según Álvarez de Zayas, “contiene asignaturas sobre aquellas ciencias que no se identifican con el objeto de la profesión, pero que son instrumentos fundamentales en la lógica del pensamiento profesional, así como aquellos contenidos que completan la formación integral del egresado como ser social inmerso en una sociedad que lo obliga a generalizaciones en una dinámica cambiante y contradictoria” (1998, 20). Para este autor, la disciplina docente es:

El proceso docente educativo que, como sistema, garantiza la formación de uno o varios objetivos del egresado (1995, p. 114).

Por su parte, Horruitiner, en la monografía “El diseño curricular en la Educación Superior en Cuba”, aborda aspectos importantes de las disciplinas en el diseño curricular de las carreras universitarias y refiere que la “disciplina” es:

La parte de la carrera, en la que, con el fin de alcanzar algún o algunos de los objetivos declarados en el modelo del profesional, se organizan en forma sistémica y ordenados lógica y pedagógicamente, conocimientos y habilidades relativos a aspectos de la actividad del profesional, o de su objeto de trabajo, o que sirve de base para asimilar estos; y que se vinculan parcial o totalmente con

una rama del saber humano. Ellas se clasifican en generales, básicas, básicas-específicas y del ejercicio de la profesión, según los contenidos que la caractericen. A partir de los objetivos generales del modelo del profesional es posible elaborar los elementos propios del diseño curricular: objetivos por año, programas de disciplina, programas directores, etc., así como los componentes esenciales del plan de estudio que son: el componente académico (las clases), el componente laboral y el componente investigativo, según el tipo de actividad que desarrollan los estudiantes. Estos se organizan en el plan de estudio desde un enfoque sistémico: verticalmente por disciplinas y horizontalmente por años académicos (1994, p.7).

Dicho autor señala además que:

La concepción sistémica de las disciplinas supone un arreglo interno en unidades lógicas o subsistemas (asignaturas, temas, clases), donde el estudiante va consolidando habilidades gradualmente, regido cada uno de ellos por objetivos. Los objetivos de los niveles más estratégicos (modelos del profesional, disciplinas y asignaturas) son de carácter estatal y aparecen precisados en los documentos rectores; los de los niveles inferiores se dejan en manos de las cátedras y son elaborados por los profesores (1994, 8).

Debido a las relaciones que existen entre las funciones de los procesos académicos universitarios, sus componentes y dimensiones, podremos entender entonces, la importancia que tienen las disciplinas del departamento de idiomas en la formación del profesional y por ello, se hace necesario analizar la función de estas desde el diseño curricular.

Una primera reflexión apunta hacia la relación existente entre las disciplinas del departamento de idiomas y el modelo del profesional que se concibe en el nivel estratégico de las ca-

rreras; por tanto, los objetivos de los mismos deben estar precisados en sus documentos rectores. Otra reflexión se refiere a que existe un vínculo de las disciplinas de idiomas con el año académico, que constituye el nivel organizativo donde se concreta la relación más estrecha entre las actividades docentes, investigativas y extensión.

En su monografía “La Universidad como Institución Social”, Álvarez de Zayas expresa que “la Universidad es un sistema de procesos con características propias y que satisfacen el encargo social de preservar y desarrollar la cultura de la sociedad” (1995, p.3). También considera que “la educación o proceso educativo es el proceso social que se desarrolla como sistema para influir en la formación de los rasgos más trascendentes de la personalidad de todos los miembros de dicha sociedad” (1995, p. 12).

Los procesos académicos que en la IES se desarrollan son: el proceso educativo, y en particular el de enseñanza-aprendizaje de pregrado y posgrado, el proceso de investigación; y el proceso de extensión, con una marcada intención de influir decisivamente en el progreso de la sociedad, la que la formó y a la cual se debe. Según plantea Horruitiner:

El profesional de perfil amplio se caracteriza por tener un dominio profundo de la formación básica de su profesión, de modo tal que sea capaz de resolver en la base de su profesión, con independencia y creatividad, los problemas más generales y frecuentes que se presentan en las diferentes esferas de su actividad profesional (1994, p.5).

Estos procesos se vinculan entre sí de un modo dialéctico por lo que, como señala Lombardía y otros, “es necesario un proceso administrativo que logre la excelencia institucional, a partir de un enfoque holístico, como un sistema de procesos, donde el contexto histórico, socio-cultural, político y económico, nacional e

internacional influye de una u otra forma en la institución” (1996, 18).

Puesto que administrar y gestionar tienen puntos de contacto desde el punto de vista conceptual y uso práctico, se considera que es el proceso de gestión el encargado de lograr resultados prominentes, a través del desarrollo dialéctico de todos y cada uno de los restantes procesos, en un contexto económico, político y social, para crear una cultura y un clima institucional capaz de actuar ante los cambios tecnológicos de forma creadora e innovadora. Entonces, a partir del presupuesto de que las disciplinas constituyen la columna vertebral del currículo y el elemento integrador en la organización vertical del mismo, se considera que la gestión de los procesos académicos universitarios en las disciplinas de idiomas se materializa en el año académico de cada carrera y es el elemento que dinamiza los componentes académico-investigativo-laboral presente en la concepción de la educación superior cubana actual.

2. La gestión de los procesos universitarios en el Departamento de las Disciplinas de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río

Para autores como Ugalde:

El reto que hoy se impone a la educación superior cubana, requiere no solo remodelar la escuela y su vida, sino también como

consecuencia, reconceptualizar y remodelar la gestión y organización educacional, la labor de los directivos, su selección y preparación, por tanto, de los sistemas de dirección y de trabajo, y de las interrelaciones con el entorno (2003, p.13).

Por tanto, la gestión de las IES no puede limitarse a garantizar el cumplimiento de los planes y programas de estudio e indicaciones de sus órganos superiores; sino en proyectar y llevar a vías de hecho el desarrollo integral de la institución para cumplir con eficiencia y eficacia su función social mediante el perfeccionamiento de las relaciones internas y con el medio exterior. A tono con ello, Ruiz señala que “el papel de la gestión o dirección en las IES se revela cada día más como una necesidad para enfrentar los problemas de nuestra época y alcanzar los objetivos de la educación, propiciando altos niveles de eficiencia y eficacia mediante la excelencia académica, todo lo cual condiciona su importancia en la realidad actual” (1999, 9).

El departamento docente forma parte de la estructura administrativa de la IES y es el núcleo básico donde se concreta la gestión de los procesos sustantivos de la misma. Sus funciones se relacionan con los procesos y subprocesos que atiende: la carrera, los años académicos, las disciplinas, asignaturas y en él se planifica, organiza, ejecuta y controla el trabajo administrativo y metodológico en las diferentes instancias.

También existen estructuras complementarias que, según el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES, 1999), se corresponden con aquellas instancias que, aunque en muchos casos no son reconocidas formalmente, realizan funciones de gestión institucional, estable o temporal,

con fines de coordinación o por la creación de grupos de proyectos en distintas áreas de trabajo. Los colectivos de carreras, los colectivos académicos, los colectivos de proyectos de investigación y los colectivos de años, que hoy están llamados a ser una de las principales figuras en la estructura de las IES.

Al respecto, Álvarez de Zayas considera que:

Como parte de la formación básica del profesional, se hace evidente la tendencia a que se debe hacer énfasis, para cualquier tipo de profesional, en el dominio de las habilidades de gestión, de dirección, de comunicación y relaciones humanas que prepare al egresado, además de lo científico y lo tecnológico, en su papel de persona sumida en la sociedad. Asimismo, la tendencia hacia el dominio de su idioma materno y uno extranjero como instrumento fundamental de la comunicación (1995, p.20).

El departamento de idiomas contiene disciplinas básicas para la formación del profesional y en él, la gestión se realiza al interior del mismo en lo técnico y estratégico y como proceso básico de la universidad. Para Corona, “el idioma más allá de una disciplina es un instrumento de estudio y de trabajo, por tanto, es importante como disciplina y como característica del egresado de cualquier carrera de la Educación Superior” (1988, p.11).

El Departamento de las Disciplinas de Idiomas de la UPR contiene las disciplinas Inglés con Fines Específicos y Lengua Española, presta sus servicios a todas las carreras de la universidad y tiene consigo los tres procesos fundamentales, se encarga de diseñar la Estrategia Curricular de Idioma Inglés y la Estrategia Curricular de Lengua Materna,

diseña programas de asignaturas y de disciplinas, entre otras tareas y funciones. Estos elementos resultan válidos para establecer el impacto que sobre la pertinencia universitaria tiene la gestión de sus procesos en el departamento de las disciplinas de idiomas.

Sin embargo, aunque se reconocen los resultados que ha tenido el DDI cada curso escolar según la demanda, los procesos universitarios se gestionan de manera fragmentada y manifiestan un carácter improvisado, lo que limita su integración en función de la formación profesional de los estudiantes. De ello se deriva la necesidad de abordar el estudio de su gestión atendiendo a los enfoques actuales prevalecientes a nivel nacional e internacional.

Como parte del estudio realizado se determinaron las dimensiones del proceso, que a su vez se corresponden con las funciones de la gestión (planificación, organización, ejecución y control/evaluación de los procesos académicos universitarios en el DDI) y que constituyeron los indicadores para llevar a cabo el diagnóstico. Asimismo, se realizó la consulta y análisis de documentos rectores o normativos, y los que generan el propio departamento en su gestión, la observación participativa a los colectivos de disciplinas para constatar su implicación en la gestión de dichos procesos desde las disciplinas y las asignaturas. Además, se encuestaron a los profesores del departamento y se realizó una entrevista semi estructurada a los docentes que se han desempeñado como jefes del departamento en diferentes periodos, a directivos de carreras y años académicos de la UPR y a la autora del Programa Director de Idiomas para la educación superior cubana.

A partir de las indagaciones realizadas se evidenció que, aunque se elabora la pro-

yección estratégica del departamento de las disciplinas de Idiomas, la gestión de los procesos académicos universitarios manifiesta insuficiencias que afectan la calidad en la formación profesional y su consiguiente aporte al desarrollo, entre las cuales se destacan:

- En la Estrategia de desarrollo de la UPR y del DDI, no se declara cómo llevar a cabo la gestión de dichos procesos.
- Las estrategias curriculares de Lenguas conciben el diagnóstico y la implementación de acciones de manera fragmentada por procesos y no hace referencia a una gestión integrada de los mismos como vía efectiva para el logro de los objetivos propuestos.
- Se planifican los procesos universitarios desde los Planes de Resultados Individuales, Planes de Trabajo Metodológico y Planes de Trabajo Mensual, pero no se constata cómo es la coordinación entre las áreas implicadas (carreras, años académicos) ni como se efectuará el control.
- Los planes de resultados individuales de los profesores se diseñan de manera fragmentada por áreas de resultados clave; existe correspondencia entre la planificación de los procesos académicos universitarios y los resultados previstos; se efectúa su control, pero no se traza un plan de mejoras para los incumplimientos.
- Los planes de trabajos mensuales están concebidos para dar cumplimiento a las tareas más inmediatas, tienen un enfoque más administrativo y no existe una relación estrecha entre este y el plan de resultados de los profesores que muestre el cumplimiento sistemático de las tareas.

- La Resolución No. 120 /10 del Reglamento de Organización Docente de la Educación Superior, no establece una regulación de la gestión de los procesos académicos universitarios en el DDI.
- Los directivos anteriores del DDI manifestaron haber tenido limitaciones en la gestión de esos procesos. Se evidencia que en el DDI no se controla ni evalúa la misma, de manera integrada.

Conclusiones

Se constata que la gestión de los procesos universitarios en el departamento de las disciplinas de Idiomas, se realiza de manera fragmentada y manifiesta un carácter asistémico, lo cual limita la formación integral de los estudiantes.

La relación entre las disciplinas del departamento de idiomas y el modelo del profesional se concibe en el nivel estratégico de las carreras, por tanto, los objetivos de los mismos deben estar precisados en sus documentos rectores. Asimismo, el vínculo de estas disciplinas con el año académico constituye el nivel organizativo donde se concreta la relación más estrecha entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

Las disciplinas se consideran la columna vertebral del currículo y el elemento integrador en la organización vertical del mismo, por lo que es en el año académico, donde se materializa la gestión de los procesos académicos universitarios de las disciplinas de Idiomas y el proceso que dinamiza los componentes académico-investigativo-laboral presente en la concepción de la educación superior cubana.

Referencias bibliográficas

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1998). Diseño curricular. Universidad de Pinar del Río: CECES. Repositorio de materiales del CECES Extraído desde <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros> el 4 de agosto de 2013.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1995). La Escuela en la vida. Monografía. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1995). La Pedagogía como Ciencia. Monografía. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Álvarez de Zayas, Carlos M. (1995). La Universidad como Institución Social. Monografía. Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Colectivo de Autores (1999). Gestión de Procesos. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana. Cuba.

Corona Camaraza, D.M. (1998). El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.

Horrutinier, P. (1996). Fundamentos del Diseño Curricular en la Educación Superior Cubana. Monografía. ISPJAM.

Lombardía, C. Á. d. Z. y. V. S. (1996). La Universidad de Excelencia. C. Habana: DFP-Ministerio de Educación Superior, Cuba.

Martínez Gil, L. (2012). Sistema de gestión de la relación Universidad-empresa. Una estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. CECES. Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2014). Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. Segunda parte, La Habana, Cuba.

Ruiz Calleja, J.M. (1999). La maestría: su didáctica y su diseño curricular. GEDES. Universidad de Pinar del Río. Cuba.

Ugalde Crespo, Luis (2003). El sistema de trabajo del director educacional zonal serrano pinareño. Vías para su mejoramiento. Tesis doctoral. La Habana, Cuba.

Una nueva temporada de seguimiento de graduados

COMO APORTE A LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

JOSÉ PASSARINI DELPRATTO
Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor,
Universidad de la República, Uruguay.

✉ josepasa@gmail.com

CLAUDIA BORLIDO CASTRO
Máster Asistente, Universidad de la
República, Uruguay.

✉ claudiaborlido@gmail.com

ENRIQUE IÑIGO BAJOS
Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor
Titular, Universidad de la Habana, Cuba.

✉ inigo@cepes.uh.cu

Resumen

En el siglo XXI, se evidencian cambios en la Educación Superior en América Latina, modificando las formas de producción y aplicación del conocimiento; expandiendo la matrícula universitaria; diversificando las instituciones que imparten educación y cambiando el rol del Estado y articulando financiación y control de la calidad. Por otra parte, las exigencias del mundo del trabajo han crecido, manifestándose en una especialización de la mano de obra, la diversificación de los puestos de trabajo, la flexibilización de las relaciones laborales y la rápida pérdida de vigencia de los conocimientos adquiridos en la educación superior. Existe la oportunidad para las Instituciones de Educación Superior de posicionarse nuevamente en el centro de esta discusión, promoviendo una nueva temporada de seguimientos de graduados, trascendiendo los estudios de éxito laboral, aprovechando las exigencias de los mecanismos de evaluación y acreditación, para desarrollar de forma sistemática la mejora de la correspondencia entre los procesos de formación de los jóvenes profesionales y su inserción y desempeño en el mundo del

trabajo. Ello contribuye, de modo importante, a que ambos procesos perfeccionen su calidad de manera continua, de forma tal que se incremente el impacto de los profesionales en el desarrollo local. El objetivo de este trabajo es demostrar la importancia de promover una nueva temporada de los seguimientos con una enorme potencialidad de aportes para la mejora institucional.

Palabras clave

Calidad en la educación superior, seguimiento de graduados, evaluación institucional.

Abstract

Changes in Higher Education in Latin America have become evident in the XXI century. Forms of production and application of knowledge have changed, university enrollments have increased, educational institutions have been diversified and state role has changed in order to link funding and quality control. Moreover, the demands of the world of work have grown as shown in specialization of labour, diversification of jobs, more flexible labour relations and rapid loss of effectiveness of the knowledge acquired in Higher Education. The Institutions of Higher Education have a chance to reposition themselves in the centre of this discussion by promoting a new monitoring season of graduates and going beyond professional success studies. Furthermore they could take advantage of the requirements of the assessment and accreditation mechanisms to develop systematically the improvement of the correspondence between professional formation processes and integration and performance of new professionals in the working world. This should thus make a substantial

contribution to refine both quality processes continuously so that the impact of professionals in local development would be enlarged. The aim of this paper is to demonstrate the importance of promoting new season of follow-ups with a huge potential contribution to institutional improvement.

Key words

Quality in higher education, graduate monitoring, institutional assessment.

Introducción

A medida que avanza el nuevo siglo, la globalización se hace cada vez más evidente. Existe un marcado proceso de profundización de la internacionalización de las economías de los países, provocando un cambio en las relaciones entre las naciones, involucrando a sus gobiernos, las instituciones y las empresas, y consecuentemente, han quedado incluidos sus habitantes. Este proceso, marcado por una lógica capitalista y neoliberal, ha llevado a que la mayoría de los bienes y servicios sean considerados objeto de transacciones económicas y financieras. Su efecto también es visible en el mundo del trabajo que ha ido cambiando, volviéndose más exigente y reclamando la adaptación de la formación de los profesionales a sus nuevas necesidades. La Educación Superior (ES) no ha escapado a los efectos de la globalización y se transforma en un bien transable, con el que se comercializa cada vez más libremente.

El conocimiento adquiere mayor valor y por ello, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen una significativa importancia como generadora y difusora del mismo. En el devenir histórico se ha ido definiendo, con mayor precisión y amplitud, su participación

y relaciones con determinadas funciones y demandas, ya no solo políticas, ideológicas, de acumulación y desarrollo del conocimiento en general, sino también de respuesta a las crecientes exigencias económicas, de amplia repercusión mediata e inmediata para el desarrollo social. Específicamente, la formación de profesionales, como una de sus tareas básicas, se encuentra en el centro de esta problemática. La misma está sometida a permanentes tensiones que le impulsan a avanzar hacia nuevos paradigmas (Kuhn, 1962) y metas que involucran la necesidad y el afán de alcanzar cada vez más altos y pertinentes niveles. Es así, que el vínculo entre educación, conocimiento, desarrollo social, formación de recursos humanos altamente competentes y progreso científico - técnico se ha vuelto más estrecho (Iñigo, 2000) y por ello, una preocupación para las IES, que se traduce de diferentes formas, una de ellas, es la necesidad de conocer la inserción y desempeño de los egresados universitarios y la importancia de utilizar esta información para retroalimentar los procesos de formación y gestión, sin perder de vista las propias tendencias de la ES. El objetivo de este trabajo es demostrar la importancia de promover una nueva temporada de los seguimientos con una enorme potencialidad de aportes para la mejora institucional.

1. Las tendencias de la educación superior

La ES ha tenido transformaciones muy importantes en las últimas décadas, que directamente repercuten en la formación de los profesionales, especialmente, en Latinoamérica. La UNESCO en su documento "Hacia la sociedad del conocimiento" (2005) da cuenta de un cambio importante en el modelo universitario tradicional (modelo euro-

peo), donde se han modificado las formas de producción y aplicación del conocimiento debido, fundamentalmente, a una expansión muy importante de la matrícula universitaria, una diversificación de la oferta de ES y una menor participación de fondos públicos en su financiación. Esta lógica impone estrategias de control por parte del Estado, al reemplazar la noción de la educación como derecho del ciudadano e inversión social, por la de educación como mercancía, poniendo énfasis en la eficiencia más que en la igualdad de oportunidades (Schugurensky y Torres, 2001).

El Banco Mundial (1995) impulsó una serie de reformas vinculadas a la ES, que se clasifican en cinco líneas diferentes: el rol del Estado en la coordinación y regulación de la oferta educativa, el financiamiento de la ES, la evaluación de las Universidades públicas, el incentivo a los docentes y la privatización (Bentancur, 2004). El mismo autor coloca a la UNESCO como un organismo que propuso, durante la década de los noventa principalmente, políticas divergentes para la ES en los países en desarrollo. Sin embargo, un elemento que la UNESCO y el Banco Mundial (BM) subrayan es: la calidad de la educación, claro que desde perspectivas diferentes. Por un lado, la primera, la presenta en un contexto de pertinencia e internacionalización, donde la calidad está constituida por todos los componentes del proceso educativo (docentes, estudiantes, programas académicos, contexto institucional, etc.), pero que se une al rol que debe jugar el sistema universitario en el desarrollo de una sociedad y el necesario intercambio y cooperación entre instituciones que abordan problemáticas similares alrededor del planeta. Esta posición se contrapone con la visión de la educación como bien de comercio e intercambio propuesto por el BM.

El análisis de la calidad tiene que pasar también por la definición misma de las funciones universitarias o las misiones que cumplen las IES en un momento dado de su desarrollo histórico. Sobre este tópico, existen una infinidad de pronunciamientos y quizás, tantas definiciones de qué deben hacer dichas instituciones, como ellas mismas. No obstante, al margen de estas consideraciones, parece existir un consenso en que la función universitaria principal es la de desarrollo del conocimiento, en su sentido más amplio (producción, transmisión, estimulación de cambios, educación, creación de espacios de discusión, etc.), y a partir de esta óptica, una IES asume o debe asumir tanto las exigencias internas y externas de su propio crecimiento, acompañado del rol que desempeña para el desarrollo de la sociedad en la que está inserta.

En síntesis, la vida de las IES latinoamericanas varió radicalmente en las últimas décadas. Un escenario que solía ser estable y predecible, tornó a un ambiente dinámico, de creciente incertidumbre. A la vez que las exigencias crecen y se multiplican, las IES han ido tomando conciencia de una menor capacidad para influir en su entorno y principalmente, aumentando la asimetría con el mundo del trabajo y con los propios gobiernos. Igualmente hay que destacar que no todos los países se encuentran en la misma situación respecto a estos cambios (López Segre, 2006).

2. Los cambios en el mundo del trabajo

El mundo del trabajo se ha vuelto cada vez más complejo y diferenciado, y al mismo tiempo, está más integrado e interrelacionado. Las diferentes oportunidades que surgen

son contrabalanceadas por los desafíos de adaptación a cambios frecuentes, dirigidos, en muchas ocasiones, desde el exterior. Las tecnologías de trabajo, su ambiente, los métodos de aprendizaje, como el trabajo en sí mismo, se encuentran en un estado de flujo casi permanente (Vega Mederos, 2005).

Por otro lado, reformas estructurales que tienen como objetivo el crecimiento económico, la producción tiende a tornarse flexible en lo que atañe a productos, procesos y tecnologías, sea en función de la necesidad de adecuación a las exigencias coyunturales del mercado, o de las estrategias de competitividad de las empresas. En este sentido, las nuevas formas de organización de la producción debilitan la división tradicional técnica del trabajo, avanzando hacia: la unificación de tareas antes fragmentadas; la versatilidad de tareas específicas; la superación en los puestos de trabajo fijo, asociada a ocupaciones estables con tareas permanentes; así como a la rotación de los profesionales por diferentes puestos de trabajo (Costa, 2002).

En el pasado, la tendencia era que buena parte de la innovación venía incorporada al equipo o maquinaria, y los sistemas de organización se introducían como técnicas, poniendo el capital intelectual de la organización bajo dominio directo de la gestión; sin embargo, en la actualidad se observa una tendencia contraria, los sistemas de organización de la producción son abiertos, y su efectividad depende de la capacidad de convertirlos en nuevas rutinas de trabajo. Interviene entonces, la capacidad de la organización de aprender por hacer y explorar, la base de conocimientos acumulados en el tiempo, el acto de creación y la necesidad de desaprender u olvidar rutinas o acciones que dejan de ser funcionales (Mertens,

2000), para dejar lugar a lo que podríamos llamar innovación. Se vuelve evidente la exigencia, de una mayor velocidad de cambio y adaptación de los sistemas de educación y capacitación a las tendencias tecnológicas y a las transformaciones organizativas de la producción (Vega Mederos, 2005).

Por lo anterior, proveer la formación y desarrollar actitudes y valores personales unidos a las aptitudes y capacidades técnicas de los individuos, conjugándolos con los intereses individuales, se propicia su adecuación al entorno social que para Filmus (1994) se caracteriza por: la elevación de la complejidad de las actividades, la versatilidad de las tareas específicas, el predominio de la descentralización, el énfasis en la cooperación e interacción y la rápida obsolescencia de los conocimientos, que implica una necesaria recalificación permanente.

3. La relación entre la educación superior y el mundo del trabajo

El contexto actual, donde se desarrolla el vínculo entre el mundo del trabajo y la ES, está caracterizado por una compleja situación y múltiples facetas. Una de ellas y tal vez la más simple de evidenciar, se refiere precisamente a las transformaciones rápidas y radicales que sufre el primero y la pérdida de vigencia de muchos de los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante su paso por la segunda (Vega Mederos, 2005).

De esta forma, se hace evidente la necesidad de que las relaciones establecidas entre la ES y el mundo del trabajo se desarrollen a partir de un proceso continuo, permanente, integrado, incluso a la propia misión de las

IES. Así se justifica que el “desempeño laboral de los graduados”, a partir de la formación recibida, deba responder a las demandas de la sociedad, adecuándose al constante desarrollo, sirviendo a su vez, de retroalimentación a las IES como factor importante en la gestión de la calidad de la formación profesional. En síntesis, se podría plantear que, los desafíos que imponen el desarrollo socioeconómico, así como el desarrollo científico y tecnológico, son el contexto donde la educación universitaria está llamada a trabajar. La formación de profesionales en este entorno debe ser adecuada para insertar a los graduados de manera activa a una sociedad, donde el conocimiento es una herramienta fundamental, tanto para su desempeño laboral como para el consecuente desarrollo económico de cualquier país.

4. El seguimiento de graduados

Las investigaciones sobre el desarrollo laboral de los graduados optaron por diferentes esquemas, ya sea a partir de la caracterización en un período en el tiempo o los estudios de panel o seguimiento de una determinada cohorte desde su época de estudiante. Estos análisis, a veces identificado en la literatura como seguimiento de graduados con fuerte proyección socioeconómica, partían de diferentes esquemas metodológicos y objetivos específicos, donde la comparabilidad de los mismos presenta algunas dificultades, sobre todo, por el carácter peculiar y propio de los diferentes medios laborales y los diferentes criterios de medición y referencia para el juicio de aspectos cruciales que resultan en algunos casos desajustados al contexto socioeconómico en el que se encuentran (Dietrich, 1988; Sanyal, 1990).

En los últimos años se han extendido los estudios con otro enfoque, centrados en el mercado laboral (tomado como puesto de trabajo o empleo), con referencia tanto a la estimación de las potencialidades para absorber determinados tipos de graduados, como determinar la orientación de las tendencias predominantes. Otros estudios hacen énfasis en la caracterización del éxito profesional (con frecuencia, asociando este término al nivel de remuneración que logran los profesionales o el grado del cargo que desempeñan). El análisis de la correspondencia entre la formación y el mundo del trabajo aparece como una herramienta muy útil para conocer fortalezas y debilidades de las propuestas académicas.

Por otra parte, la incorporación de estudios de seguimiento de graduados contribuye a un requerimiento de la Acreditación Regional en el MERCOSUR (Red de Agencias Nacionales de Acreditación, 2009) y representa una herramienta de mejora de la gestión de la calidad de la IES. De ahí, que los procesos de Evaluación y Acreditación de la calidad de la ES han promovido un nuevo auge de los procesos de seguimiento de graduados, incluyendo indicadores específicos donde las IES deben dar cuenta de la inserción y proyección de sus egresados.

En este nuevo escenario, se entiende que existe la oportunidad de plantearse el seguimiento de graduados de forma más compleja, posicionando a la ES en la avanzada de una nueva temporada de estos estudios, promoviendo la sistematización de una proyección hacia el cambio y perfeccionamiento, no solo con las exigencias internas propias de sus procesos, sino con la evolución y correspondencia de las demandas propias de su entorno.

Por lo tanto, el desempeño de los profesionales debe estar relacionado con una nueva concepción de la calidad, contemplando la misión que deben cumplir las IES, como instituciones insertadas en una sociedad, principalmente, como promotora de pertinencia y promoción de la equidad social. Es por ello, que el seguimiento de los graduados debe ser de carácter institucional, sistematizado, integral y útil para la toma de decisiones.

La propuesta debe contemplar varias aristas para proporcionar una visión integral, desde la complejidad que ofrece la situación de los graduados. Se debe tener en cuenta, al menos:

- La situación de los profesionales al momento de graduarse, lo que ofrece un punto de partida, ya que indica muchos estudiantes avanzados procuran (o lo necesitan) incursionar en el mundo del trabajo, pero no siempre en el área específica de la profesión.
- El seguimiento de los graduados durante los primeros años, combinando técnicas longitudinales y transversales, para conocer su inserción laboral, la valoración de la formación brindada por la IES y las características del empleo al que puede acceder, son algunos de los elementos a relevar.
- La opinión de los empleadores, que ofrecen información sobre las características valoradas positivamente y las falencias que encuentran aquellos que tienen a cargo los graduados permiten contar con elementos para fortalecer la oferta académica institucional.
- Relevamiento sobre los empleos ofrecidos a profesionales ya que, en la medida

que sea posible, las instituciones deben poder sistematizar aquella oferta de trabajo, para conocer las características que son requeridas al momento de cubrir vacantes en el mundo del trabajo.

Además, el seguimiento de graduados adquiere verdadero impacto si los resultados son utilizados para la consecuente toma de decisiones a nivel institucional, ya que debe entenderse que el avance de la ciencia y la técnica, los cambios en la organización del trabajo y la internacionalización de las relaciones, acarrearán como consecuencia la transformación del sistema educativo para continuar proporcionando la fuerza de trabajo calificada, que permita responder a las demandas de la sociedad y contribuir al desarrollo del país.

Con este enfoque más integral y sistémico, es necesario señalar algunos trabajos que se han desarrollado en la región latinoamericana: (a) los seguimientos de graduados en Cuba; (b) los observatorios de graduados de algunas IES argentinas, y (c) las experiencias realizadas por algunas carreras de la Universidad de la República en Uruguay.

Los seguimientos de graduados en Cuba se realizan desde hace casi tres décadas, contando con cinco ediciones quinquenales, apoyados en encuestas de egresados y empleadores de todas las profesiones de todas las provincias del país con el objetivo de sistematizar el análisis del desarrollo laboral de los jóvenes profesionales, conocer los principales avances y problemas e identificar las principales direcciones de desarrollo que pueden contribuir a elevar la incidencia de este importante sector de la fuerza de trabajo calificada en la satisfacción de las exigencias que su desarrollo demanda.

Por otra parte e inserto también en esta visión, se analizan las exigencias socio pro-

fesionales que imponen al desempeño del egresado en la realización de aquella actividad laboral a la cual comienza a dedicarse. De esta forma, se determina una serie de competencias profesionales, que deben poseer los jóvenes egresados y su comportamiento laboral en los primeros años de inserción al mundo del trabajo, que facilitó no solo la consolidación de una perspectiva de análisis propia, sino la posibilidad de comparación y seguimiento de la evaluación de los principales aspectos a considerar, con relativa independencia de las características específicas de cada etapa (Iñigo, 2013).

Algunas IES argentinas han instalados “Laboratorios de Monitoreo de Graduados”, que a diferencia del caso mencionado anteriormente, la metodología utilizada es el estudio longitudinal de diferentes cohortes de graduados, e incluso en algunos casos, se comienza el trabajo con el seguimiento académico de los estudiantes, analizando causas de rezago y desvinculación, para luego continuar con estudios de inserción laboral y desempeño en el mundo del trabajo. Además, se realiza un número importante de entrevistas en profundidad (en ocasiones, incluye las de tipo etnográfico) para lograr mayor información en aquellos casos de interés particular (Panaia, 2006). Este tipo de estudios tiene un costo mayor, pero la combinación cuantitativa y cualitativa de los estudios permite encontrar explicaciones a las problemáticas y a la toma de decisiones de los graduados al momento de optar por diferentes empleos.

Por último, en Uruguay la Universidad de la República ha realizado investigaciones (Pasarini, 2013; Rey, 2013) combinando encuesta a graduados, empleadores y demanda laboral, para diseñar escenarios de corto y mediano plazo para la inserción y desempeño de los profesionales.

Conclusiones

En un nuevo contexto, donde las relaciones sociales y los intereses políticos sobre el desarrollo científico y tecnológico tienen un rol preponderante, se presenta una oportunidad para dar un nuevo enfoque al seguimiento de los graduados, que supere la relación funcional de los profesionales a un modelo imperante, sino capaz de proyectarlos por encima de este y con capacidad de promover cambios en el mismo, principalmente, cuando se habla de profesiones con un alto impacto sobre la economía y el desarrollo de un país.

Existe la oportunidad para las IES de posicionarse, nuevamente, en el centro de esta

discusión, promoviendo una nueva temporada de seguimientos de graduados, trascendiendo los estudios de éxito laboral, aprovechando las exigencias de los mecanismos de evaluación institucional y acreditación para desarrollar, de forma sistemática, la mejora de la correspondencia entre los procesos de formación de los jóvenes profesionales y su inserción y desempeño en el mundo del trabajo. Ello contribuye, de modo importante, a que ambos procesos perfeccionen su calidad de manera continua, de forma tal que se incremente el impacto de los profesionales en el desarrollo local. De ahí que las IES deben invertir en estudios serios y continuos, contando con recursos humanos específicos, que permitan llevarlos adelante con el compromiso y responsabilidad necesarios.

Referencias bibliográficas

Banco Mundial (1995). Educación Superior. Lecciones desde la experiencia. Washington D.C..

Bentancur, N. (2004). Gobiernos, Banco Mundial y Universidades: el legado de una década de políticas universitarias en América Latina. Pensamiento Universitario, 11 (11), marzo, 7-15.

Costa, C.O. (2002). Educacao Profissional: dos conteúdos programáticos as competências profissionais. Extraído desde <http://www.cinterfor.org.uy/complab/doc/otros/costa.htm> el 15 de agosto de 2015

Dietrich, E. (1988). El desarrollo laboral de los jóvenes profesionales en la RDA: Un estudio longitudinal. Informe de Investigación, s/n.

Filmus, D. (1994). El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas. Educación Técnico Profesional, Cuaderno de Trabajo 1. Biblioteca Virtual de la OEI. Extraído desde <http://www.oei.org.co/oeivirt/fp/cuad1a06.htm> el 15 de agosto de 2015.

Iñigo Bajos, E. (2000). La formación de profesionales: una perspectiva desde el mundo del trabajo. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. CEPES - Universidad de La Habana. La Habana, Cuba.

Iñigo Bajos, E. (2013). Algunos aportes sobre los estudios de seguimiento de graduados en el mundo y en Cuba. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario, Montevideo, Uruguay. 6, 7 y 8 de agosto de 2013. Montevideo: Universidad de la República.

Kuhn, T. (1962). La Estructura de las revoluciones científicas. Traducido al español, (1971). México: Fondo de cultura económica.

López Segrera, F. (2006). América Latina y el Caribe: principales tendencias de la educación superior. Revista Avaliacao. SCIELO Extraído desde http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000200003 el 15 de agosto de 2015.

Mertens, L. (2002). Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias. CINTERFOR/OIT, Extraído desde http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mert_pro el 15 de agosto de 2015.

Panaia, M. (2006). Trayectoria de Ingenieros Tecnológicos: graduados y alumnos en el mercado de trabajo. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Passarini, J. (2013). La formación de los veterinarios y su relación con el mundo del trabajo: un estudio de seguimiento de jóvenes graduados. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de la Habana. La Habana, Cuba.

Red de Agencias Nacionales de Acreditación (2009). Sistema ARCU-SUR, criterios de calidad para la acreditación de carreras universitarias: Titulación Veterinaria. Extraído desde [http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR\[1\]%2012%20feb09.pdf](http://educacion.mec.gub.uy/boletin/arcusur/CRITERIOS_VETERINARIA_%20ARCUSUR[1]%2012%20feb09.pdf) el 15 de agosto de 2015.

Rey, R. (2013). La trayectoria laboral de los médicos: calificación y capital social. Ponencia presentada en el Seminario Internacional de intercambio de experiencias e investigaciones sobre egreso universitario. Montevideo, Uruguay. 6, 7 y 8 de agosto de 2013. Montevideo: Universidad de la República.

Sanyal, B. (1990). Education and Employment and industrial comparative study. Paris: IYPE, UNESCO.
Schugurensky, D. y Torres C. (2001). La economía política de la Educación Superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. Perfiles educativos. XXIII (092), tercera época, 3-31.

Vega Mederos, J. (2005). Evaluación del desarrollo profesional de los jóvenes egresados cubanos ante los nuevos retos del mundo del trabajo. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de la Habana, Cuba.

La labor educativa en la educación superior cubana:

TENDENCIAS EN SU EVOLUCIÓN E IMPACTO EN EL TRABAJO EDUCATIVO EN LAS RESIDENCIAS ESTUDIANTILES UNIVERSITARIAS

YURIEN LAZO FERNÁNDEZ

Doctora en Ciencias Pedagógicas, Máster en Ciencias de la Educación, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

✉ yurien.lf@upr.edu.cu

MÁRYURI GARCÍA GONZÁLEZ

Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora Titular, Universidad de La Habana, Cuba.

✉ maryuri@cepes.uh.cu

ALFREDO GARCÍA RODRÍGUEZ

Profesor Auxiliar, Universidad de Pinar del Río, Cuba.

✉ alf@upr.edu.cu

Resumen

Ante la necesidad de continuar perfeccionando el proceso de formación en la educación superior, con énfasis en la labor educativa y considerando como prioridad su proyección en las residencias estudiantiles, desde una gestión que se adecue a las demandas del contexto actual, en este trabajo se proponen un conjunto de ideas que modelan el proceso de gestión del trabajo educativo en la residencia estudiantil universitaria, desde el reconocimiento a una nueva estructura de trabajo y a estrategias específicas que se orientan hacia las particularidades de este escenario y en consecuencia, con la política de perfeccionamiento del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. Se concibe este proceso en su tránsito por las etapas de diagnóstico inicial, desarrollo y evaluación final durante el curso académico, para lograr la formación de conocimientos, hábitos, valores y actitudes en función del mejoramiento de la convivencia, las relaciones interpersonales y el desarrollo sociocultural, mediante la orientación psicopedagógica, desde el accionar coordinado e integrado de todos los gestores educativos que participan en la atención persona-

lizada al estudiante residente. Se considera que esta propuesta contribuye al perfeccionamiento de la gestión del trabajo educativo en la residencia estudiantil universitaria, como un elemento clave en la realización del trabajo educativo en este contexto, en tanto propicia la sistematicidad, coherencia y eficacia en la atención personalizada al estudiante becado, la que sin duda, impacta en el desarrollo personal-social-profesional de los estudiantes residentes desde su participación protagónica en el proceso.

Palabras clave

Trabajo educativo, gestión, residencia estudiantil.

Abstract

Given the need to continue to improve the training process in higher education, with an emphasis on educational work and considering priority screening at student residences, a group of ideas that shape the process of educational work in the university dormitory proposed; from the recognition of a new working structure and specific strategies that are geared towards the peculiarities of this stage and therefore the policy of improving the system of managing the process of comprehensive training of university students in the link base. this process is conceived as they pass through the stages of initial diagnosis, development and final evaluation during the school year, to achieve the formation of knowledge, habits, values, attitudes depending on the improvement of coexistence, interpersonal relationships and socio-cultural development by counseling, since the actions coordinated and integrated at all educational managers involved in the personalized attention to the student resident. The proposal was seen as contributing to the improvement

of the management of educational work in the university dormitory and professional-social-personal development of students and residents from their active participation in the process

Key words

Educational work, management, college dorm.

Introducción

La Universidad es una institución social que surgió objetivamente en un determinado momento histórico y a partir de condiciones, posibilidades y necesidades que la misma sociedad generó. Por ende, en su devenir histórico se ha ido transformando y adecuando a las distintas situaciones históricas-sociales.

La aspiración de las naciones del mundo en términos de educación superior ha sido claramente expuesta en documentos como la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI", y algunas de estas son las siguientes: (2009, p. 14) citado por Lazo, 2015.

- La educación superior debe contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por desarrollar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.
- Las universidades están impelidas a utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

- La educación superior debería apuntar a crear una nueva sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, sociedad formada por personas cultas, motivadas e integradas, movidas por el amor hacia la humanidad y guiadas por la sabiduría.

Lo expuesto anteriormente implica, entre otros aspectos, que las Instituciones de Educación Superior (IES) deben garantizar el desarrollo pleno de capacidades en los estudiantes, con sentido de responsabilidad social, provistos de un sentido crítico, capaces de analizar problemas y buscar soluciones que respondan a intereses de la sociedad, promoviendo con ello, cambios que propicien la igualdad y la justicia.

El escenario latinoamericano también expresa, en sus estrategias educativas, los principales intereses en la formación de los jóvenes universitarios. Así lo ratifica la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, celebrada en La Habana, Cuba, del 18 al 22 de noviembre de 1996, en la que se resaltaron algunas ideas que hoy trascienden, tales como (1996, p. 4):

- En una sociedad cambiante es necesario una formación integral, general y profesional, que propicie el desarrollo de la persona como un todo y favorezca su crecimiento personal, su autonomía, su socialización y la capacidad de convertir en valores los bienes que la perfeccionan.
- Las IES deberán asumir, al mismo tiempo, como tarea fundamental, la preservación y el fortalecimiento de la identidad cultural de la región, de modo tal que la

apertura antes citada no ponga en peligro los valores culturales propios de la América Latina y el Caribe.

- Las IES de la región deben generar, en sus graduados, la conciencia de pertenecer a la comunidad de naciones de América Latina y el Caribe, promoviendo los procesos que conduzcan a la integración regional, y situando la articulación cultural y educativa como bases de la armonización política y económica.
- Es absolutamente estratégica la formación integral del estudiante en los componentes humanistas y de capacitación profesional de la educación superior para, con ello, garantizar las generaciones de relevo que deben asumir los enormes desafíos de conducir a América Latina y el Caribe hacia mayores niveles de desarrollo.
- Asegurar la incorporación de valores trascendentes tales como: libertad, derechos humanos, responsabilidad social, ética y solidaridad. Al mismo tiempo, desarrollar la capacidad para relacionar el conocimiento con su aplicación, el saber con el hacer y el espíritu emprendedor que debe caracterizar a los egresados.

Todo lo anterior pone en evidencia, que la labor educativa en las residencias estudiantiles universitarias, reviste un importante rol en su gestión, no solo desde la actividad extensivista, sino formativa, volitiva, comunicativa, en el afán de fortalecer la formación integral de los estudiantes para su futuro desempeño y contribuir, en general, a la responsabilidad social universitaria. Y precisamente, en este artículo se realiza un análisis teórico sobre la labor educativa en la residencia estudiantil de la educación superior cubana.

1. La labor educativa en la educación superior en Cuba: tendencias en su evolución

En el marco del proceso de institucionalización del país crea, en julio de 1976, por la Ley No. 1306, el Ministerio de Educación Superior (MES), organismo responsabilizado con materializar las políticas y los lineamientos educacionales aprobados por el Estado.

Se coincide con las propuestas de Vecino (1999) y de Ortiz (1995), citado por Lazo Fernández (2015), quienes definen diferentes etapas o períodos en el desarrollo de la educación superior cubana, desde la perspectiva de los momentos claves en la evolución de estas instituciones.

Al analizar la historia de la educación en Cuba se aprecian ideas en torno a la necesidad de la labor educativa bajo el precepto de que la escuela debe formar al hombre para la vida y que el maestro es el responsable de alcanzar tal aspiración.

Un grupo de pedagogos cubanos han desarrollado su labor educativa bajo este precepto; entre ellos, Félix Varela (1788-1853); José de la Luz y Caballero (1800-1862); Enrique José Varona (1849-1933); José Martí Pérez (1853-1895); Diego González Martín (1913-2001) y otros (Lazo Fernández, 2015).

Al respecto, Collazo refiere que: "Todos los proyectos educativos de la historia de Cuba, cada cual en su época, han perseguido como objetivo la formación integral del hombre y la preparación para la vida" (2006, p. 81).

Por su parte, el Dr. Vecino Alegret, ex - Ministro de Educación Superior, al referirse a esta concepción señaló:

Se ha identificado una Estrategia Maestra para lograr la formación integral del profesional que es, la labor educativa con los estudiantes, para lograr profesionales caracterizados por su capacidad para defender a la Revolución cubana en el plano de las ideas, mostrar alta competencia profesional y un elevado compromiso con los intereses y la misión social, unido a un sólido desarrollo político e ideológico y una amplia cultura social humanista (2001, p. 3).

En un análisis pormenorizado de la evolución de la educación superior en Cuba, se aprecia un constante reordenamiento en todos los procesos que le confieren, buscando su consolidación como sistema y un sentido integrador y sintetizador en la dirección de las mismas.

Con el propósito de caracterizar la labor educativa al interior de estos procesos se describe el modo en que esta se ha desarrollado en consonancia con las particularidades de cada momento histórico y de los fenómenos que se han derivado como consecuencia de los constantes cambios en el contexto nacional e internacional.

La revisión de los documentos que han regido el proceso de formación en las IES cubanas y las aportaciones de algunos especialistas que han dirigido dicho proceso, permitió hacer un análisis histórico tendencial de las manifestaciones de la labor educativa desde la reforma universitaria (1962) hasta la actualidad. A tono con ello, el MES ha destacado que:

Los cambios operados en la situación internacional después del derrumbe del campo socialista, la desaparición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

(URSS), el incremento de la agresividad económica e ideológica del gobierno de los Estados Unidos (EE.UU), y el inicio en nuestro país del período especial, determinaron la necesidad de transformaciones en la economía cubana, las cuales han tenido repercusiones en el orden económico, social y político. En estas condiciones, los diferentes Centros de Educación Superior del país, desarrollaron un conjunto de actividades asociadas a este nuevo contexto, que constituyeron importantes experiencias para el desarrollo del trabajo político ideológico en las universidades (2012, p. 7).

Desde los años 90, en que el país se introduce en una crisis socioeconómica de graves consecuencias y designios amenazantes para la propia existencia de la nación y hasta la actualidad; sin embargo, a pasar de esta difícil situación, se dieron saltos cualitativos importantes favorecedores del desarrollo de las diferentes vertientes de la educación superior. Asimismo, los acelerados cambios que ha sufrido el mundo contemporáneo en todos los órdenes han demandado la recurrencia de múltiples saberes y el aumento de la exigencia sobre el conocimiento y los aprendizajes estratégicos.

Como consecuencia de ello, en el año 1996, comienza para la labor educativa en las IES una etapa que se caracteriza, esencialmente, por la extensión y generalización del Enfoque Integral del estudiante, que hacía un mayor énfasis en la formación integral, el trabajo de los colectivos de carreras, y en la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto educativo. Al respecto, el MES ha señalado que:

Para la educación superior cubana, la influencia de los impactos del contexto internacional actual, los cambios económicos que han tenido lugar en nuestro país, así

como nuestras propias carencias en la utilización de un enfoque integral en la formación de los estudiantes, contienen, en primer lugar, el reto de preparar un profesional revolucionario integral (1997, p. 1).

Es así que, a partir del año 1999, se pone un marcado énfasis en la labor educativa y político ideológica del departamento docente y en el fortalecimiento de la superación de los profesores, a lo que se le da continuidad hasta el año 2003. Dicha labor comprende además la atención personalizada a los estudiantes y el desarrollo de la labor educativa en condiciones de semipresencialidad (incluye las sedes centrales y los Centros Universitarios Municipales), lo que constituía una demanda del estudiantado en las nuevas condiciones de la Universidad cubana.

Esta demanda adquiere una importancia significativa en los múltiples contextos de la educación superior, por ser en ellos donde se forman los responsables de impactar en la transformación económica y social del país, la cual debe estar en correspondencia con la ideología de nuestro sistema.

En el año 2008, se inicia un redimensionamiento de dicho Enfoque Integral que se extiende hasta la actualidad, el cual incorpora un grupo importante de transformaciones encaminadas a elevar los niveles de calidad, pertinencia y racionalidad del proceso formativo en las IES, con énfasis en la labor educativa.

Esta situación reclamó asumir cambios trascendentales en el proceso de formación de las nuevas generaciones, promoviendo en ellos, una educación que se corresponde con el llamado que la UNESCO realizó en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, en la que se reclama “una educación orientada a aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y

aprender a ser, pilares en los que se centra el desarrollo de la persona” (1996, pp. 32 - 35). En consecuencia con ello, en el curso académico 2010-2011, una de las prioridades declaradas por el MES de Cuba fue el perfeccionamiento de la labor educativa y la elevación de la calidad de la educación superior.

Al Enfoque Integral para la labor educativa en las IES, se llegó como resultado de un proceso de discusión masiva en las IES, con la participación de directivos del MES y de las organizaciones políticas y de masa de los estudiantes.

En este ámbito, Horrutiner destacó que “en la actualidad este constituye un instrumento fundamental para el trabajo educativo en las universidades cubanas, en su esencia caracteriza el accionar de todos los factores que inciden en la formación integral de los jóvenes universitarios en este contexto” (1999, p. 1).

Concretándose entonces la formación integral, en una sólida formación científico técnica, humanística y de altos valores ideológicos, políticos, éticos y estéticos, con el fin de lograr profesionales revolucionarios cultos, competentes, independientes y creadores, para que puedan desempeñarse exitosamente en los diversos sectores de la economía y de la sociedad, en general. (Artículo 1. Reglamento de Trabajo docente metodológico. No. 210/2007)

Desde este enfoque, adquiere particular relevancia lo referente a los proyectos educativos de las brigadas y los años académicos, ya que en los mismos se visualizan no solo las estrategias educativas de las asignaturas, sino también las tareas sociales y de extensión universitaria que conforman el universo educativo del grupo estudiantil. Este enfoque ha transitado por las etapas antes caracterizadas, las que reflejan los aspectos

en los que se hecho más énfasis en la labor educativa, sin que esto signifique que otros componentes no se hayan tenido en consideración.

La gestión vista desde la aplicación de los conocimientos en la toma de decisiones, incluye la tarea de afianzar los objetivos, alcanzarlos, determinando la mejor manera de llevar a cabo el liderazgo y ocuparse de la manera de planeamiento e integración de todos los sistemas, en un todo unificado (Castillo, 2002; citado por Lazo Fernández, 2015). En el caso que nos ocupa, la gestión es el centro del proceso de trabajo educativo, donde el conjunto de funciones (planificación, organización, regulación y control) como contenido del proceso de dirección con un carácter cíclico. Exige que la relación y el tiempo sean esenciales, asociando el trabajo educativo, con las funciones de la dirección y el desempeño futuros de estos profesionales.

2. La residencia estudiantil en las Instituciones de Educación Superior en Cuba. Antecedentes en la proyección de la labor educativa en este contexto

Las IES cubanas, desde los primeros momentos del período revolucionario, se han venido desarrollando apoyadas en una proyección acorde con las necesidades so-

ciales del país. Como resultado de ello, se producen importantes transformaciones en los procesos sustantivos (docencia, investigación y extensión) bajo lineamientos específicos, en correspondencia con el devenir político, económico, cultural y social de la nación.

Con el fin de ofrecer iguales oportunidades a todos los que aspiran a cursar estudios de nivel superior, es que se crean en nuestro país las residencias estudiantiles universitarias.

Las residencias estudiantiles universitarias en Cuba son:

Las instalaciones con que cuentan las IES para satisfacer las necesidades mínimas indispensables de los estudiantes que requieren de los beneficios de la condición de becario para desarrollar sus estudios y demás actividades orientadas, se agrupa en ellas una cantidad significativa de estudiantes con los cuales se realiza una labor educativa por determinados actores sociales que como función específica de su desempeño (trabajo educativo) realizan una atención personalizada con los mismos (MES, 2011, p. 1).

El origen de estas se remonta al año 1960 con el Plan de Formación de Técnicos, el que devino, posteriormente, en el Plan de Becas Universitarias. Posteriormente, las becas fueron creciendo en la capital. En 1961, el Plan de Becas se extendió a la Universidad de Oriente y a la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Con el paso de los años se fueron perfilando cambios en las IES, facilitando así que miles de jóvenes tuvieran la posibilidad de cursar estudios en estas instituciones por las facilidades que brindaba el plan de becas universitarias.

A partir de la creación del MES en 1976, se definen nuevas concepciones de trabajo, y en consecuencia, diferentes proyecciones de desarrollo para los procesos que se daban al interior de las IES. Posteriormente, a finales de los años 80, comienza para el trabajo educativo en las residencias estudiantiles universitarias una etapa cualitativamente superior, en tanto el mismo se reestructura en estas áreas, cuya función hasta ese momento se orientaba solo a garantizar el alojamiento de los estudiantes becados, entendidos estos, como la comunidad de estudiantes de una facultad con una convivencia estable, cuyos miembros tienen intereses y objetivos comunes y participan de algún modo, con sentido de pertenencia y alto compromiso, en la transformación material y espiritual de esa comunidad.

Como se señaló anteriormente, en los años 90, comienzan a darse cambios trascendentales en todas las esferas de la sociedad cubana, producto de los serios acontecimientos internacionales, lo que trajo consigo que se implementaran un grupo de medidas (fomento del turismo, despenalización del dólar, apertura a la inversión extranjera, etc.) para palear la situación existente en el país. Todas estas medidas que perseguían como objetivo preservar las conquistas de la etapa revolucionaria, traerían también a la par algunas situaciones no deseadas, sobre todo, en la juventud, el sector más vulnerable de la población.

Ello repercutió en las residencias estudiantiles universitarias, agudizándose las deficiencias en los procesos educativos que se desarrollaban, revirtiéndose lo logrado hasta el momento en la formación de hábitos, costumbres y formas de actuación, las cuales entraban en contradicción con los códigos morales de la sociedad socialista, convirtiéndose en un freno para el trabajo educativo.

El MES, en el afán de contrarrestar estos efectos, comenzó a implementar acciones estratégicas encaminadas a dar atención especial a las residencias estudiantiles, considerando una prioridad la lucha contra las influencias negativas. El objetivo esencial de todas las acciones enmarcadas ha sido lograr un nivel superior en la formación de los profesionales, ubicando en una alta prioridad el fortalecimiento del trabajo educativo con la comunidad de becados.

En el año 2005, se aprobó la estrategia de transformación para la residencia estudiantil universitaria con el fin de convertir a las mismas en un espacio esencialmente educativo, desde el fortalecimiento de las estructuras de trabajo en esta área en el seno estas. Ello devino en la implementación de nuevos calificadores de cargos a partir del año 2006, regulados a través de la Resolución Ministerial No. 24 del 19 de agosto de 2005 del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, que aprobó los calificadores de cargos y ocupaciones propios para el sector presupuestado del Sistema de Educación Superior. Luego, entraron en vigencia la Resolución No.136/2006 (hasta el 31 de diciembre de 2008), la No. 91 de 2007 y posteriormente, la No. 14/2009, que tiene vigencia hasta la actualidad. Es así que los sujetos que participan en el proceso de trabajo educativo en las residencias estudiantiles universitarias asumen funciones muy específicas en su labor como educadores orientadas a brindar atención personalizada a los becados que viven en las mismas.

Los proyectos de transformación de la residencia en las IES tienen entre sus prioridades:

- El fortalecimiento de la atención personalizada de cada becado.

- El desarrollo de tareas específicas por parte de los becados para contribuir a la transformación de la residencia.
- El reforzamiento de las estructuras institucionales y estudiantiles de las residencias para el fortalecimiento del trabajo en la base.
- La evaluación del proceso de transformación del becado en el año de trabajo.
- La potenciación de la calidad del capital humano.

La labor educativa en la residencia estudiantil universitaria, desde la visión del MES, debe estar encaminada a reforzar los hábitos de convivencia, educación formal, cuidado de la propiedad colectiva, hábitos de orden, limpieza, disciplina, sentido de pertenencia y protagonismo estudiantil en la solución de los problemas de carácter colectivo que contribuyan favorablemente a la formación integral de los estudiantes becados. Esta última es el objetivo central del trabajo educativo en la residencia estudiantil universitaria y se considera que para orientar el mismo, se requiere profundizar en el Enfoque Integral para la labor educativa en las IES cubanas, el cual en su esencia caracteriza el desarrollo como sistema de todas las influencias educativas que tienen lugar en la comunidad universitaria.

En términos de este enfoque, el MES define como una de las Estrategias Maestras su aplicación creadora, y como una de las acciones estratégicas, reforzar la labor educativa en la residencia estudiantil.

Las consideraciones de Horruitiner al respecto, estiman que "devienen como un referente importante a valorar, en tanto ex-

presan el sentido, carácter, roles y espacios que ocupa la labor educativa en las IES y la necesaria integración de los procesos educativos concretados en proyectos que posibilitan la integración de todos los factores en la labor educativa” (2007, p. 8).

En consecuencia, como señala Blanco, se considera que para lograr la integración plena de todos los factores que inciden en esa formación, se precisa “la estructuración coherente de los objetivos específicos de cada una de ellas” (1995, p. 15).

La experiencia acumulada por el MES en el desarrollo del Enfoque Integral para la Labor Educativa y Político Ideológica en las IES, en calidad de Estrategia Maestra principal, ha sido un factor clave para elevar, a planos superiores, el proceso de formación de valores de toda la comunidad universitaria y en especial, de los estudiantes.

Una de las tareas priorizadas del Enfoque Integral es la formación de una cultura general integral de los estudiantes universitarios que supone un sólido desarrollo político ideológico, que debe tener como plataforma una amplia cultura socio humanista que le permita desarrollar capacidades para defender con argumentos propios la Revolución cubana en el campo de las ideas. Este Enfoque comprende los componentes subjetivos de los procesos fundamentales de la universidad: profesores, estudiantes y trabajadores no docentes y su dirección se realiza por objetivos basada en valores.

Se reconoce desde este enfoque, el binomio profesor-alumno, donde se realiza la relación fundamental en la vida universitaria. En dicha relación le corresponde al profesor conducir el proceso formativo, en el cual el estudiante se convierte en un componente activo del

mismo, al aportar respuestas creativas a la solución de problemas que se les presentan en la asimilación de los conocimientos, habilidades y valores.

La dirección educativa y político ideológica tiene ocurrencia en toda la comunidad universitaria mediante diferentes dimensiones o esferas de influencia (curricular, extensión universitaria y vida socio-política), las cuales están condicionadas por el contenido de las relaciones que se establecen entre estos dos componentes. Dichas dimensiones funcionan articuladas entre sí y penetran en el tejido de toda la vida universitaria, constituyendo la curricular, la dimensión fundamental de este proceso.

El MES ha develado también que: “La residencia estudiantil es un componente básico del Enfoque Integral. Los resultados alcanzados nos indican que aún es necesario trabajar intensamente en la labor educativa, de forma tal que constituya un espacio para el debate sistemático con los estudiantes que contribuya a su formación” (2012, p. 9).

Es necesario entonces, desde la visión de los autores abordados, concebir una propuesta esencialmente integradora, incorporando sistémicamente a la formación integral de los estudiantes becados, un sistema de formación de valores con un enfoque coherente, que garantice la influencia educativa desde los tres grupos o dimensiones principales mencionadas. Ello exige que sea interpretado en relación con otras esferas sociales –política, ciencia, cultura y otras, por las que está condicionado.

Es recurrente el reconocimiento de los aspectos comunes y distinciones entre el Enfoque Integral y el Proyecto Educativo. Ambos, por su naturaleza constituyen un método de

trabajo participativo, de estrategia compartida entre todos los componentes que intervinieren en su realización. Están concebidos para que funcionen en calidad de un sistema orgánico que privilegia, ante todo, la formación integral del estudiante.

En este sentido, el MES ha señalado que:

La diferencia fundamental radica en que el Enfoque Integral incluye todos los niveles, estructuras y formas organizativas de la universidad, para garantizar la formación de una cultura general integral del estudiante. Por la amplitud de su contenido este enfoque es la estrategia principal de nuestra organización y se refleja en todos los objetivos del trabajo de la universidad, mientras que el proyecto educativo se realiza como método de trabajo en la brigada estudiantil. El proyecto educativo es la realización del Enfoque Integral en la base (2012, p. 8).

La comprensión de estos aspectos constituye una premisa importante para lograr la consolidación de los nexos entre los años académicos y el grupo de trabajo educativo de la residencia estudiantil, en tanto se constituye una condición necesaria el reconocimiento de este enfoque y del proyecto educativo de los años académicos. Al diseñar esta propuesta, consideramos que los objetivos y acciones deben ser estructurados de manera integrada y coherente en los proyectos de estas instancias: Proyecto del año académico y Proyecto educativo integral de la residencia estudiantil, con la participación protagónica de la Federación Estudiantil Universitaria.

Se reconoce que a pesar de las profundas transformaciones que se han hecho en las estructuras que al interior de este contexto

direccionan el trabajo educativo y político e ideológico con el fin de potenciar la formación integral de los estudiantes becados, se debe continuar fortaleciendo el mismo, sobre todo, en las residencias estudiantiles universitarias, logrando mayor sistematicidad en el desarrollo del trabajo educativo.

Para ello, la gestión de la labor educativa en las residencias estudiantiles es clave, donde la significación del trabajo educativo y la formación en este sentido fortalece la labor extensionista y la formación integral del profesional. Por consiguiente, es necesario planificar, organizar, ejecutar y controlar estas actividades y propuestas.

Conclusiones

El trabajo educativo en la residencia estudiantil universitaria incide directamente en la formación integral del estudiante y tributa al fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria.

En tal virtud, deben establecerse nexos entre los años académicos en la carrera y el grupo de trabajo educativo de la residencia estudiantil, concibiendo así objetivos y acciones integradas para incrementar la labor educativa de los estudiantes, tanto desde el punto de vista extensionista como formativo, propiciando una gestión de carácter más holístico.

Resalta entonces la necesidad e importancia de potenciar la formación integral de los estudiantes becados desde la labor educativa en las residencias estudiantiles, preparándolos para la vida y propiciando una formación que contribuya a su desempeño más exitoso una vez graduados.

Referencias bibliográficas

Blanco, A. (2001). Introducción a la Sociología de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación. 1-2, 27.

Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2000). Revista de Educación Médica Superior. La Habana, Cuba.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO a la Comisión Internacional sobre Educación Superior para el siglo XXI, 32-35.

Horruitiner, P. (2006). El proceso de formación en la universidad cubana. Pedagogía Universitaria [internet]. 11(3). Extraído desde <http://cvi.mes.edu.cu/index.php/peduniv/article/view/368> el 13 de agosto de 2013.

Horruitiner, P. (2007). La universidad cubana: el modelo de formación. Revista Pedagogía universitaria. La Habana, Cuba, 8.

Lazo Fernández, Y. (2015). Modelo del proceso de trabajo educativo en la Residencia Estudiantil. Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Pinar del Río, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (1997). Enfoque Integral de la Labor Educativa y Político Ideológica con los Estudiantes. La Habana: Félix Varela. Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2007). Reglamento de Trabajo docente metodológico. No. 210/2007.

Ministerio de Educación Superior (2009). Enfoque Integral para la labor educativa en las universidades. La Habana: Félix Varela, Cuba, 6-9.

Ministerio de Educación Superior (2010). Enfoque Integral para la labor educativa en las universidades. La Habana: Félix Varela. Cuba, 9-11.

Ministerio de Educación Superior (2010a). Aniversario 50 de la creación del Plan de ayuda para la formación de técnicos universitarios. Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2011). Documento base para la elaboración de los proyectos de transformación de la residencia estudiantil en los CES. Digital, Cuba, 1- 2.

Ministerio de Educación Superior (2012). Objetivos de trabajo para el año 2013 y hasta el año 2016. La Habana: Félix Varela, Cuba.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la educación superior. Francia: París, 12-14.

Vecino, F. (1999). Intervención en el XXI Seminario de Perfeccionamiento para directivos de la educación superior. La Habana, Cuba.

Vecino, F. (2001). Conferencia Especial “La Educación Universitaria en Cuba: Retos y Perspectivas. Congreso Pedagogía, 3.

El proceso de formación posgraduada de directivos.

EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD DE SANCTI SPÍRITUS “JOSÉ MARTÍ PÉREZ”

ALEJANDRO CARBONELL DUMÉNIGO
Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Titular,
Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”,
Cuba.

✉ alejandroc@uniss.edu.cu

RENIER ESQUIVEL GARCÍA
Doctor en Ciencias Técnicas, Profesor Auxiliar, Uni-
versidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba.

✉ renier@uniss.edu.cu

Resumen

En el presente artículo se exponen las experiencias del Centro de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” relacionadas con el proceso de formación posgraduada de directivos. Se parte de identificar el rol de dicho Centro en su radio de acción provincial para dar cumplimiento a la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas. Se muestran los resultados favorables alcanzados por el programa de Maestría en Dirección y los elementos de la evaluación del impacto de la capacitación, mediante el uso de herramientas matemáticas como la lógica difusa.

Palabras clave

Formación, posgrado, directivos, impacto.

Abstract

In the present article are exposed the experiences on the practice from the Studies Center of Advanced Manage-

ment Techniques from Sancti Spíritus University, related to the process of postgraduate management training. The departing point is this center in the province to accomplish the National Strategy for the State and Government Directives and their Reserves Preparation and Upgrading. The results achieved by the Master's program in Management are showed and also elements of the assessment of the impact of training through the use of diverse mathematical tools such as fuzzy logic.

Key words

Formation, posgraduated, directive, impact.

Introducción

El conocimiento evoluciona a una velocidad vertiginosa, influenciado por el fenómeno de la globalización. Por ello, se producirá un incremento importante de la demanda de formación posgraduada en el mundo, y aún más, en Latinoamérica.

Según el Ministerio de Educación Superior de Cuba (MES, 2004), la importancia de la educación de posgrado se fundamenta, por un lado, en la evidencia histórica de la educación, la investigación y el aprendizaje colectivo en los procesos de desarrollo, y por otro, en la necesidad de la educación a lo largo de la vida, apoyada en la autogestión del aprendizaje y la socialización en la construcción del conocimiento.

Desde los años ochenta, las Instituciones de Educación Superior (IES), los principales centros de conocimiento de la región latinoamericana, han enfrentado severas tensiones. Según Dávila “la crítica de empresarios,

gobiernos, organismos crediticios, condujo a la reducción de recursos financieros, a la implantación de procesos de evaluación y acreditación, y la presión por una mayor vinculación con el sector productivo” (2012, p. 103). Ese autor señala también que “las transformaciones que están ocurriendo mundialmente en los sistemas nacionales de educación superior, particularmente, en las últimas dos décadas, tienen entre sus aspectos centrales un notable crecimiento del nivel de posgrado” (Ibídem, p. 103).

Las políticas de posgrado e investigación deben orientarse a la pertinencia social. Para ello, es preciso fomentar un complejo de interacciones universidad-sociedad que sirvan a los fines de un desarrollo social (sostenible) basado en el conocimiento. Tal desarrollo, es imposible de lograr en ausencia de políticas universitarias y políticas sociales suficientemente articuladas. La pertinencia es el resultado de interacciones, intercambios y acuerdos entre los actores implicados. Ella puede emerger solo de las “redes de actores”, construidas a partir de proyectos nacionales e integraciones regionales que lo permitan.

La educación de posgrado - diplomados, maestrías, doctorados y postdoctorados - ha ido adquiriendo, en los últimos años, cada vez más valor. Las escuelas de negocios y las IES se enfrentan constantemente a un escenario competitivo, tanto en las ofertas de sus programas de especialización como en el reclutamiento de los candidatos idóneos para llenar sus vacantes. En este artículo se presentan las experiencias del Centro de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección de la Universidad de Sancti Spíritus relacionadas con el proceso de formación posgraduada de directivos.

1. Algunos principios y características de la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de directivos en Cuba

En el caso de Cuba, la Estrategia Nacional de Preparación y Superación de directivos es parte integrante del Sistema de Trabajo con los Cuadros y sus Reservas (se entiende por cuadro al principal directivo en funciones y como reserva a los candidatos para sustituirlo en el cargo); tiene como finalidad el aprendizaje, mediante la formación de estos, bajo el principio de una sólida educación político-ideológica, en administración-dirección y técnico-profesional; la actualización continua de los conocimientos y habilidades durante su vida profesional, lo que contribuye, de forma sistemática, a la elevación de la eficiencia y la calidad en el cumplimiento de sus funciones y al desarrollo de una cultura general superior (Consejo de Estado, 2010).

Dicha Estrategia se basa en los siguientes principios:

- 1

La preparación y superación de los cuadros y sus reservas se realiza acorde a la Política del Partido, del Estado y del Gobierno. Se aplica a todos los sectores y niveles del país.
- 2

Los cuadros se forman en un proceso continuo que se inicia durante el ejercicio de su profesión, con la identificación de sus po-

- 3

tencialidades y capacidades para el liderazgo, a partir de lo cual se elabora su plan de desarrollo como reserva y transita de forma escalonada.
- 3

La preparación y superación de los cuadros y sus reservas está en correspondencia con la planificación del país a largo plazo.
- 4

Combina la preparación teórica y práctica, y articula armónicamente todos los componentes de su contenido, con el consecuente enfoque político-ideológico.
- 5

Se diseña en correspondencia con el perfil del cargo que ocupa o para el cual se prepara el cuadro, a partir del resultado de su evaluación y de la determinación de las necesidades de aprendizaje.
- 6

Se adecua a las condiciones generales y particulares de cada nivel, y se va modificando atendiendo a las transformaciones que se produzcan y a las necesidades del cuadro y sus reservas.
- 7

Se basa en la responsabilidad y el compromiso del cuadro y sus reservas con su superación, potenciando su autopreparación.
- 8

El jefe de cada nivel de dirección es el máximo responsable del desarrollo de la Estrategia.
- También se plantean un conjunto de exigencias:

1

Aplicación de un sistema de trabajo integral, desde la instancia nacional hasta la base, que priorice la preparación político-ideológica.

- 2

Fortalecimiento de las habilidades directivas de los cuadros.
- 3

Delimitación de las responsabilidades que competen a cada instancia de dirección en su implementación.
- 4

Determinación, por los Órganos Estatales, Organismos de la Administración Central del Estado (OACE), Entidades Nacionales y Consejos de la Administración de los órganos locales del Poder Popular, de los perfiles de competencia de cada cargo y del contenido de los programas de estudio, según la categorización del cuadro, así como la aprobación por los niveles correspondientes.
- 5

Existencia de un plan de desarrollo individual para cada cuadro y sus reservas, de obligatorio cumplimiento por este y control periódico, por parte del jefe.
- 6

Evaluación del impacto de la preparación y superación, valorando su efecto en el cuadro y sus reservas, a partir del resultado de su trabajo y el cumplimiento de las funciones del cargo que ocupa.

Igualmente, se establecen los contenidos generales imprescindibles que se estructuran de acuerdo con la categorización de los cuadros, y se aprueban centralmente. Se faculta a los jefes de los órganos estatales, organismos, entidades nacionales y Presidentes de los Consejos de Administración Provincial del Poder Popular para establecer,

además, los contenidos técnico-profesionales específicos que satisfacen necesidades particulares, según las responsabilidades asignadas, y se aprueban en su nivel.

Los cuatro contenidos generales son:

- a

Preparación Político-Ideológica.
- b

Preparación en Defensa Nacional y Territorial y en Defensa Civil.
- c

Preparación en Administración - Dirección:
 - Preparación en Dirección.
 - Preparación Económica.
 - Preparación Jurídica.
 - Preparación en el uso de la Información.
- d

Preparación Técnico-Profesional.

2. El Centros de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección y sus experiencias en la formación posgraduada de directivos

El MES tiene la responsabilidad estatal de la dirección, control y evaluación de la capacitación de los directivos y ejecutivos, median-

te el Acuerdo No. 2837 de abril de 1994 y refrendada en el Acuerdo 4001 del 2001 del Comité Ejecutivo del Consejo de Ministros (CECM), tarea que se desarrolla por el Organismo Central y las IES adscritas, en estrecha coordinación con los OACE, los Consejos de Administración Provincial (CAP) y los Consejos de Administración Municipales (CAM). Según Columbié “ello implicó la creación de una Dirección que atendiera esta actividad en el MES y las estructuras pertinentes en cada institución universitaria para acometer, de manera especializada, la actividad” (2005, p. 15).

A lo largo del país, las IES han asumido, como función estatal, la preparación y superación de los directivos en el contenido de Administración – Dirección. En el caso de la provincia de Sancti Spíritus es el Centro de Estudios de Técnicas avanzadas de Dirección (CETAD), de la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, el encargado de asumir este proceso de formación posgraduada de directivos.

En diciembre del 2005, a partir de su creación, se redefinieron y consolidaron los objetivos de trabajo que venían desarrollándose desde el año 1992 por el Grupo de Estudios de Dirección, posibilitándose una mejor proyección y organización de la actividad científica y de innovación tecnológica. Se consolidó un fuerte equipo de trabajo con un 75.7% de doctores y el resto máster, así como un 81.8% de profesores con categorías docentes principales de Titular o Auxiliar, el cual ha logrado resultados relevantes reconocidos a nivel provincial y nacional.

La composición del colectivo responde a la misión del CETAD, pues se combina la experiencia académica con la práctica vinculada a la producción, así como la prepa-

ración necesaria, requisitos, motivación y sentido de pertenencia adecuado para el desarrollo de actividades docentes, investigativas, de servicios científico técnicos y las tareas estatales asignadas. El colectivo está concebido con un enfoque multidisciplinario, donde interactúan profesionales de campos disciplinares como la ingeniería industrial, la contabilidad, la psicología, la informática y otros.

La cantidad de graduados de posgrado en Cuba se incrementó 24 veces del año 2005 al 2012, en los que las Maestrías y Especialidades representan un 27.47% del total con un crecimiento de casi 49 veces. En el caso de los Diplomados, representan un 10.24% del total y los egresados han crecido 16 veces (Oficina Nacional de Estadística e Información - ONEI, 2012). Dentro de ese crecimiento, se encuentran las Maestrías y Diplomados para los directivos.

En cuanto a la preparación de directivos, el CETAD participa en varios programas de posgrado, dentro de los que se destacan: Maestrías (Dirección, Ingeniería Industrial y Administración de Negocio); Especialidad en Contabilidad y Finanzas; Diplomados (Administración Pública, Dirección y Gestión Empresarial, Gerencia Empresarial, Gestión de Marketing, Perfeccionamiento Empresarial, Cambio Organizacional, Gestión de procesos universitarios para directivos intermedios de la educación superior, Gestión de Proyectos y Gestión Económica Financiera).

Debe destacarse, el programa de posgrado de la Maestría en Dirección, que ha sido evaluado, en varias ocasiones, por expertos de la Junta de Acreditación Nacional (JAN) y ha ido ascendiendo su categoría, hasta alcanzar un Programa Certificado y está en espera de su próxima evaluación, para op-

tar por la categoría de Programa de Excelencia.

El CETAD, desde la concepción de dicho Programa, ha tenido como política conformar dos grupos de alumnos: uno, en su propia sede que responda a las demandas de la provincia de ubicación con una adecuada representación de la mayor cantidad de organismos y empresas; y el segundo, que se ha desarrollado siempre considerando su impacto social. Bajo esta concepción en los últimos 5 años, se trabajó para buscar impacto en la zona montañosa del Plan Turquino Manatí (Topes de Collantes), en los gobiernos locales, las Escuelas Rmales y en 2 estados de la República Bolivariana de Venezuela (Sucre y Guárico). En periodos anteriores, se incidió en la Isla de la Juventud, en las organizaciones políticas y de masas de la provincia y en el municipio más joven del país (La Sierpe).

En sentido general, los impactos fundamentales de las actividades de posgrado impartidas a directivos pueden resumirse en: (a) se han resuelto problemas concretos de los contextos donde se han desarrollado investigaciones, con impacto local, provincial y nacional; (b) se ha mejorado la preparación integral de los directivos, lo que ha repercutido en la mejora de su desempeño; (c) un número considerable de directivos capacitados ha sido promovido hacia niveles superiores de dirección; (d) se ha fortalecido el vínculo de los resultados de investigación a proyectos con financiamiento; (e) se ha logrado un claustro compartido con profesores de otras IES, permitiendo el enriquecimiento de conocimientos y vivencias; (f) se incrementaron las categorías científicas y docentes de los profesores y tutores pertenecientes al claustro; (g) el proceso de selección de candidatos utilizado contribuye a

garantizar la calidad de los estudiantes; (h) la presentación de trabajos finales de asignaturas y tesis ha sido con alto rigor científico, demostrando un crecimiento profesional de los estudiantes; (i) se ha incrementado el número de publicaciones científicas, y (j) han mejorado las relaciones con instituciones nacionales y extranjeras para la impartición de posgrados.

El CETAD también desarrolló un procedimiento (Esquivel García et al., 2014), que actualmente se aplica en el país para evaluar el impacto de la capacitación en tres dimensiones: individual, organizacional y relaciones de cooperación. Otra de sus características es la utilización de herramientas matemáticas como la lógica difusa para realizar la evaluación y además, se determina el costo de la capacitación. El procedimiento utiliza el Sistema de Inferencia Borrosa (SIB).

Se estructura en tres etapas organizadas con enfoque de proceso: la planificación, la ejecución y la mejora. Las entradas, actividades y salidas en cada etapa se interrelacionan entre sí y se integran al proceso de capacitación. Las tres etapas contienen su propio diagrama de flujo. La etapa de planificación convierte diez entradas en tres salidas a través de ocho actividades. La etapa aporta la matriz de interrelaciones para agrupar la información de las entradas y elaborar el cuadro con la dimensión individual, organizacional, las relaciones de cooperación y los indicadores; el análisis de la eficacia del proceso de capacitación, y la herramienta de registro y cálculo de los costos. La etapa de ejecución utiliza tres entradas y a través de nueve actividades, las convierte en una salida. En la etapa se genera la matriz de beneficio económico, el SIB y la tabla de resultados, donde se expone la evaluación del impacto de la capacitación en forma cualita-

tiva y cuantitativa. La etapa de mejora utiliza una entrada y permite una salida mediante dos actividades, analiza la complejidad y los resultados obtenidos, comparándolos con los planificados para proponer el plan de mejora.

En el caso de la Maestría en Dirección, se realizó un estudio de las primeras tres ediciones con los directivos y ejecutivos que

se graduaron, en coordinación con los profesores, la dirección de cuadros del gobierno en la provincia y un grupo de capacitadores de las empresas donde laboraban los maestrantes. La muestra evaluada (Tabla 1) en cada una de las ediciones representa el 64,70%, 35,29% y 39,47% de la I, II y III edición del total de graduados respectivamente. Se evaluó el impacto al 43,47% del total de graduados.

TABLA 1		Muestra de directivos y ejecutivos evaluados						
Edición	Grupo	Graduados	Evaluados	Directivos		Ejecutivos		Años de experiencia (media)
				M	F	M	F	
I	1	34	22	3	2	10	7	21,22
II	1	32	18	4	1	9	4	23,16
III	1	27	13	2	1	7	3	21,53
	2	35	17	1		10	6	18,05
Total	6	161	70	10	4	36	20	

Fuente: Elaboración propia, 2015.

En la Tabla 2 se observa la contribución del proceso formativo en la creación de destrezas conceptuales y técnicas para cada edición de dicha Maestría.

El trabajo en equipos es la destreza creada en los directivos de las tres ediciones, destacándose también los aspectos referidos a la solución de conflictos y al uso de técnicas de dirección. De ahí, se concluye que los directivos y ejecutivos tienen una mayor preparación técnica que conceptual.

Para la primera edición, la evaluación se realizó según los criterios de los maestrantes en relación con sus niveles de satisfacción con el proceso formativo, el aprendizaje adquirido y su desempeño laboral, con lo cual se puede obtener el impacto individual. A los cinco años, se evaluó el impacto individual nuevamente con otros valores de desempeño para igual nivel de satisfacción y aprendizaje.

TABLA 2		Destrezas creadas con la Maestría en Dirección			
Tipos de Destrezas	Destrezas	% por edición			
		I	II	III	
				1	2
Destrezas Conceptuales	Importancia de la dirección	18,18	5,55	-	5,88
	Toma de decisiones	9,09	27,77	7,69	11,76
	Trabajo en equipos	59	55,55	53,84	70,58
	Solución de conflictos	36,36	38,88	55,55	17,64
	Comunicación	27,27	16,66	30,76	-
Destrezas Técnicas	Uso del tiempo	27,27	16,66	46,15	11,76
	Planificación	22,72	5,55	-	11,76
	Delegación de autoridad	22,72	22,22	15,38	5,88
	Técnicas de dirección	36,36	38,88	-	35,29
	Posicionamiento en el mercado	13,63	22,22	7,69	-
	Motivación	13,63	-	7,69	11,76
	Organización del trabajo	-	11,11	30,76	11,76

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Se calculó la media entre la satisfacción, el aprendizaje y el desempeño para comparar el valor difuso con el valor calculado por la matemática concreta. El impacto individual en la primera edición fue alto y osciló entre 66,48% a 82,65% en el 2007 y de 51,74% a 82,65% en el 2012. Respecto al patrón en el 2007, el 50%

de los directivos y ejecutivos llega al valor ideal. A los cinco años, el comportamiento es similar. En las tres ediciones, se logró un impacto individual alto como moda, en una medida de 82,65% (Tabla 3). El 10% evidencia un aumento en el impacto individual, el 72,85% se mantiene y el 17,14% disminuye a los cinco años.

TABLA 3		Síntesis de la aplicación del SIB			
Edición		Moda impacto individual	5 años impacto individual		
			Aumenta	Mantiene	Disminuye
I		82,65 % alto	3	15	4
II		82,65 % alto	-	14	4
III	1	82,65 % alto	2	9	2
	2	82,65 % alto	2	13	2

Fuente: Elaboración propia, 2015.

La evaluación del impacto individual tuvo un grado de precisión de 82,65%, valor se corresponde al patrón establecido. La dimensión se caracterizó por una satisfacción alta, un aprendizaje medio y un desempeño excelente, evidenciado por destrezas como la planificación, la descentralización de tareas y el trabajo en equipo (Tabla 4).

TABLA 3		Evaluación del impacto individual para un directivo				
Dimensión	Indicador	Evaluación cualitativa	Evaluación SIB	Momento	Impacto Individual SIB	Valor Ideal
Individual	Satisfacción	Alta	10	Durante el curso	-	Igual
	Aprendizaje	Medio	10	Durante el curso		
	Desempeño	Excelente. (Planificación, Descentralizar tareas, Trabajo en equipos)	10	6 meses	8,3 82,65% alto	
				5 años	82,65% alto	

Fuente: Elaboración propia, 2015.

Conclusiones

La existencia de un sistema de preparación y superación de directivos que se articule desde el nivel nacional hasta las organizaciones de base, donde las IES jueguen un papel protagónico, constituye una práctica válida y necesaria para los países de Latinoamérica.

La aplicación de este en los programas de posgrado del CETAD ha permitido

mejorar el proceso de formación posgraduada de los directivos en la provincia de Sancti Spiritus.

La evaluación del impacto de la capacitación de dichos programas es una necesidad en el contexto en que se desenvuelven las IES, así como el uso de herramientas matemáticas que le den un carácter más científico para contribuir a la mejora de la calidad del proceso.

Referencias bibliográficas

Columbié Santana, M. y Iglesias-Morell, A. (2005). Sistema de capacitación para los dirigentes del sector público en los Consejos de la Administración Municipal. Tesis de doctorado, Universidad de La Habana, Cuba.

Consejo de Estado (2010). Estrategia Nacional de Preparación y Superación de los Cuadros del Estado y del Gobierno y sus Reservas. Acuerdo del Consejo de Estado. Presidencia, Cuba.

Dávila, M. (2012). Tendencias recientes de los posgrados en América Latina. Buenos Aires, Teseo-UAI.

Esquivel García, R. et al. (2014). Evaluación del impacto de la capacitación con lógica difusa. Ingeniare. Revista chilena de ingeniería, 22 (1).

Esquivel García, R. (2015). Procedimiento para evaluar el impacto de la capacitación en los cuadros y reservas del Consejo de la Administración Provincial de Sancti Spíritus. Tesis de doctorado, Universidad Central de las Villas, Cuba.

Ministerio de Educación Superior (2004). Reglamento de la educación de posgrado de la República de Cuba. Resolución 132/2004.

ONEI (2012). Informe anual de la Oficina Nacional de Estadística e Información. ONEI, Cuba.

La innovación en las universidades PÚBLICAS ARGENTINAS

NORBERTO FERNÁNDEZ LAMARRA
Director de Posgrados y del Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación (NIFEDE), Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

✉ nflamarra@fibertel.com.ar

MARTÍN AIELLO
Profesor Titular, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.

✉ maiello@untref.edu.ar

Resumen

En el marco de la Sociedad del Conocimiento, la universidad debe proponerse resolver diversos desafíos que plantea la sociedad. En este artículo se propone un recorrido histórico del legado de la Reforma Universitaria del año 1918 y de la situación histórica de las universidades nacionales argentinas para poder plantear la necesidad de que las instituciones desarrollen innovaciones para atender a dichos desafíos. Se esboza un modelo inicial para el análisis de la innovación universitaria, la identificación de posibles casos exitosos entre las distintas funciones y los retos que deben afrontar la universidad argentina en el siglo XXI. Finalmente, se plantean recomendaciones para poder afrontar las demandas de la sociedad y de la producción del conocimiento combinando excelencia académica con pertinencia social.

Palabras clave

Innovación, universidades nacionales, demandas sociales.

Abstract

As part of the Knowledge Society, University should aim to solve various challenges of society. The paper proposes a historical view of the University Reform's legacy and the historical situation of the Argentine national universities, in order to analyze the need of the institutions to raise innovations that meet these challenges. An initial model for the analysis of university innovation, identification of possible success stories among functions and challenges that faced the university in Argentina XXI century is outlined. Finally, recommendations to meet the demands of society and knowledge production combining academic excellence with social relevance arise.

Key words

Innovation, public universities, social demands.

Introducción

Las universidades públicas argentinas afrontan diversos desafíos de cara al siglo XXI. Uno de los interrogantes es el de cómo están respondiendo a los desafíos académicos, sociales y políticos de la sociedad. Es preciso identificar entonces cómo están cambiando efectivamente las universidades en cuanto a modelos institucionales, académicos y de aprendizaje. La innovación en las instituciones universitarias se plantea como fundamental para contribuir a un desarrollo social éticamente más sustentable que promueva la democratización e integración de la sociedad y de las propias instituciones universitarias.

El objetivo de este trabajo es el de abordar algunos de estos interrogantes y desafíos.

Para tal fin se desarrollará con perspectiva histórica el análisis de la situación de las universidades en relación con su capacidad de innovación a partir de una investigación que fue desarrollada en el marco del Programa PICTO UNTREF financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y la UNTREF. Finalmente se propondrán una serie de planes y acciones tendientes a abordar efectivamente el problema de la promoción de la innovación en las universidades públicas argentinas.

1. La situación histórica de las Instituciones de Educación Superior nacionales

1.1. El legado reformista

En 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba se rebelan contra la oligarquía académica que dominaba la educación superior argentina, planteando reivindicaciones universitarias, pero también políticas y sociales. Su "Manifiesto Liminar" estaba dirigido no solo a los estudiantes cordobeses, sino que constituyó un mensaje de reforma a todo el sistema, extendiéndose a las menos conservadoras Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de Buenos Aires y de La Plata, y que fue referente universitario en toda América Latina.

La Reforma Universitaria de 1918, acorde con el contexto de democratización que vivía el país, planteó una serie de

cuestiones centrales, muchas de estas aún se mantienen vigentes para el sistema universitario argentino y de la región, producto, lamentablemente, de ciertas deudas que la universidad latinoamericana todavía tiene cien años más tarde. Se podría mencionar, sucintamente, ciertas cuestiones que la Reforma del '18 nos deja como legado:

a La autonomía: esta se ha constituido como un punto central de la educación superior en Argentina y en la mayoría de los países latinoamericanos, a diferencia de los sistemas universitarios de América del Norte y de Europa. Incluso, ha sido una resistencia al autoritarismo político y las interrupciones democráticas que ha vivido la región durante el siglo XX (Fernández Lamarra y Pérez Centeno, 2010).

b La participación en el gobierno universitario de docentes y estudiantes: una de las máximas de los estudiantes de Córdoba era la reformulación de los agentes que participan en el gobierno universitario. Originalmente, la demanda democratizadora fue orientada a la participación de los profesores y de los estudiantes. Posteriormente, se incluyó a los graduados dentro de este grupo, e incluso en algunos estatutos universitarios se ha incorporado a los trabajadores administrativos o no docentes. Sin embargo, la participación de otros actores externos ha sido incorporada muy lentamente y aún es una cuestión pendiente (Nosiglia y Mulle, 2009).

c El perfil excesivamente profesionalista de las IES: este es un cuestionamiento a la falta de formación académica de carácter científica. El predominio de un modelo "napoleónico", todavía mantiene este aspecto como deuda. En algunos casos, ha sido planteado como una "fábrica de títulos", pero sin duda, el perfil excesivamente profesional de la formación se mantuvo durante gran parte del siglo XX (Escotet et al., 2010).

d Innovación pedagógica: la preocupación por innovar en las estrategias pedagógicas, no superficialmente, sino orientada a la promoción de aprendizajes relevantes. Esta propuesta profunda liga los intereses de la Reforma con el imperativo de pensar una institución basada en el conocimiento, aspecto que asume cada vez mayor vigencia ante el impresionante desarrollo científico y tecnológico actual.

e Libertad de cátedra y designación de los profesores: se materializa a través de sistemas de concursos abiertos, que posibiliten el acceso, la permanencia y el ascenso de los docentes, en oposición a la designación arbitraria y por herencia, propios de los regímenes autocráticos y no democráticos.

f Función social: la extensión universitaria se resalta como una función irrenunciable, basada en la contribución de las IES y sus

agentes al desarrollo social, cultural, económico y político de las sociedades en donde se enmarcan. Esta función específica de la educación superior latinoamericana, ha ido perdiendo, lamentablemente, la significación social que los reformistas de 1918 se plantearon originariamente, función que se hace necesario reivindicar y fortalecer, como forma de desarrollar un conocimiento con pertinencia social.

g Solidaridad social y popular: la Reforma planteó claramente el sentido social con que fue concebido su modelo de reforma universitaria y social, mostrando el fuerte sentido de solidaridad con la sociedad y su pueblo. Lamentablemente, en algunos casos institucionales y nacionales, el sector público universitario no ha podido sobreponerse a su carácter elitista.

h Superación de las fronteras universitarias: la función social de las IES implica que esto pueda efectivamente desarrollarse si trasciende sus estructuras internas, tanto en la producción del conocimiento como en su transferencia. Es decir, superar el modelo -todavía vigente en muchas instituciones de América Latina- de una institución cerrada en "su torre de marfil".

El legado reformista ha planteado a las IES nacionales argentinas y de toda América Latina y del mundo, un faro hacia donde orientar sus políticas y

propuestas. Sin embargo, por diversas razones como se ha mencionado anteriormente, muchas de estos desafíos aún se plantean como metas a cumplir durante el siglo XXI.

1.2. Los problemas del sector público en Argentina durante el siglo XX

La situación política argentina durante el siglo pasado, compartida con muchos países de la región, se caracterizó por la interrupción continua de gobiernos autoritarios. Estas nuevas condiciones han sido, en general, una reacción a las demandas democráticas, de carácter social, económico y cultural que reclamaba la sociedad argentina y la latinoamericana. Por lo tanto, las demandas innovadoras originadas en la Reforma tuvieron sus límites asociados con los gobiernos dictatoriales.

En algunos casos, la educación superior ha sufrido la intervención directa en su autonomía, limitando el gobierno democrático de las instituciones, la capacidad de pensamiento crítico, de libertad de investigación y docencia, etc. Otras de las formas de intervención fue la promoción de una institución universitaria pública elitista, seleccionando estudiantes, docentes y contenidos con una orientación que no preveía la incorporación de jóvenes, profesionales y saberes de grupos sociales no tradicionales.

Otra de las deudas que dejó el sistema universitario argentino durante el siglo XX fue su relativamente escasa contribución a la producción del conocimiento cientí-

fico y a la promoción de la investigación en las instituciones. Según García (2004), un ejemplo fue la reforma de un modelo original orientado a la investigación y a la transferencia –en las primeras décadas del siglo XX- como ha sido el caso de la Universidad Nacional de la Plata, que luego devino en un modelo donde prevaleció la estructura tradicional de facultades.

Por otro lado, permaneció el perfil estrictamente profesional de las carreras de grado. Como señala García de Fanelli (2008) ya a mediados del siglo XX, la mayoría de las IES argentinas presentaban largas carreras de grado con orientación profesional. En estas carreras, se encontraban la casi totalidad de docentes y estudiantes. Por ejemplo, en 1953, el 23% de los estudiantes eran de medicina/odontología, el 26% de abogacía y el 18% de ingeniería. Esta situación implicó también poco desarrollo del posgrado.

Fernández Lamarra (2003) señaló que un problema asociado a la excesiva profesionalización de las IES argentinas ha sido el bajo indicio de desarrollo y productividad científica y de investigación. Escotet et al. (2010), plantean que la incipiente actividad que se realizaba en las IES nacionales sufría serias interrupciones, debido a las intervenciones de los gobiernos dictatoriales que implicó, entre otros casos, la emigración de relevantes académicos e investigadores. El modelo continental de institución universitaria se mantuvo estable, a pesar de las señales de cambio que daba en sus referentes europeos, entre otras causas, motivado por la falta de promoción de la investigación. La discusión que se desarrolló a finales de los años '50s y que se

tradujo en la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), hizo que el mayor esfuerzo público por promover la ciencia y la tecnología durante el siglo XX fuera a partir de una estructura que organizaba y alojaba la carrera de los investigadores independientemente de las actividades universitarias.

1.3. La normalización democrática en contextos de masificación y crisis del financiamiento público

El retorno de la democracia en la Argentina -a partir del año 1983- implicó nuevos desafíos para la educación superior pública argentina. Las gestiones normalizadoras se enfrentaban a grandes presiones de democratización y de acceso masivo. Estas presiones provenían de la lucha democrática a la intervención de las IES de la última dictadura militar (1976-1983). Las nuevas tendencias de masificación, a nivel local pero también regional, se sumaron a las demandas de acceso y gratuito. Esto, como se ha señalado en otros trabajos (Fernández Lamarra, 2003), llevó a que la cantidad de estudiantes aumentara el 77% solo entre 1980 (gobierno militar) y 1985 (gobierno democrático).

La masificación acelerada se produjo en graves condiciones de financiamiento público y de crisis de deuda externa, situación económica que compartían diversos países de la región. El sec-

tor público en general, y el educativo y universitario en particular, sufrieron las restricciones económicas y de financiamiento. Su consecuencia fue que las grandes IES nacionales respondieran a la masificación con la contratación de profesores a tiempo simple (menos de 10 horas semanales de dedicación). Esta situación tiene sus consecuencias en la actualidad, en donde las instituciones universitarias públicas mantienen un porcentaje superior al 50% de estos cargos (en algunas IES sube hasta más del 60%).

2. La situación de fin de siglo

La masividad y democratización del acceso generó tensiones en el sistema universitario argentino durante la democracia. En la década de los '90, en contexto de sostenido aumento de la matrícula, dicho sistema empezó a experimentar cambios sustanciales. Por un lado, se diversifica el modelo de institucional. Aunque la habilitación de instituciones universitarias privadas comenzó durante la segunda mitad del siglo XX, es en esta década donde la privatización empieza a aumentar considerablemente, al menos en la cantidad de instituciones autorizadas. Pero el cambio institucional no se da solamente en el tipo de gestión, entre IES públicas y privadas. En el subsistema universitario público se empiezan a afianzar otros modelos institucionales a partir del desarrollo de las IES preexistentes, pero sobre todo con la creación de nuevas instituciones nacionales que evitan asumir el modelo napoleónico de facultades y se crean con una clara finalidad de contribuir al desarrollo de la comunidad, e incluso sus sedes principales están situadas en lugares no tradicionales: ciudades

que no son capitales de provincia o localidades del cordón industrial de la ciudad de Buenos Aires.

2.1. Políticas públicas de promoción y condicionamiento

En este marco se empiezan a desarrollar una serie de políticas públicas que empiezan a cambiar la relación del Estado con las IES. A la activa creación de nuevas instituciones nacionales se añade la de la Secretaría de Políticas Universitarias dependiente del Ministerio de Educación en 1993. Paralelamente, se envía una propuesta de Ley de Educación Superior (LES), la primera que abarca tanto al sector universitario público como privado (Del Bello, 2004).

La LES, muy discutida antes y después de su sanción en 1995, incorpora las actividades de evaluación, acreditación universitaria, estipula la forma de creación y supervisión inicial de IES nacionales y privadas, organiza el emergente sector de posgrado e incorpora nuevas posibilidades de gestión y administración económica de las instituciones públicas. También se crea la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, que siguiendo el modelo de agencias de países centrales pero también de México y Brasil, financia y orienta, mediante fondos específicos, las actividades de investigación. A su vez, el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC), que se realizó con un préstamo del Banco Mundial, comienza a dar cuenta de las políticas de condicionamiento a la mejora que se empiezan a desarrollar (Escotet et al., 2010).

2.2. La evaluación y el aseguramiento de la calidad

La sanción de la LES implicó, como ya se mencionó, la regulación de las actividades de evaluación y acreditación universitarias en Argentina. Esta ley creó la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo público descentralizado. Asimismo, incorpora la obligatoriedad de acreditar todos los posgrados y las carreras de grado de interés público. Estos mecanismos de control se desarrollan bajo la supervisión de la CONEAU, pero de forma diferente: los posgrados cuentan con normativas generales para todas las áreas y en las carreras de interés público de grado, cada comunidad académica define los criterios comunes o estándares con los cuales serán evaluadas.

La LES otorgaba a la CONEAU la autoridad para llevar adelante el procedimiento para evaluar los proyectos de nuevas instituciones universitarias privadas, y su monitoreo hasta la autorización definitiva. Bajo la misma dirección, otorga la función de organizar la evaluación externa de procesos formativos de evaluación institucional tanto de IES públicas como de las privadas. No precisa cuáles son las carreras de grado a acreditar, por lo que están se fueron paulatinamente designando: primero Medicina, después las Ingenierías, etc., hasta extenderse a la mayoría de las carreras de ciencias exactas, tanto puras como aplicadas, y ya comenzando con algunas de ciencias sociales y humanidades, como es el caso de Psicología. Parte de la resis-

tencia inicial a la acreditación de grado fue superada con la participación de las comunidades en la construcción de los estándares pero, sobre todo, con el financiamiento en las IES públicas de las recomendaciones de mejora que estaban presentes en las resoluciones de acreditación a partir de fondos específicos.

La evaluación y acreditación universitaria se ha consolidado en los últimos años en Argentina. Sin embargo, a partir de diferentes estudios se manifiestan ciertas limitaciones de dichas prácticas. Fernández Lamarra, Aiello y Grandoli (2013) expresan que la evaluación institucional jugó un papel importante en los orígenes de la CONEAU, tratando de combinar procesos de evaluación con autonomía institucional. Sin embargo, hay ciertos indicios que la importancia inicial de la evaluación institucional no persiste. Una de las causas puede asociarse a que la CONEAU comenzó a procesar, mayoritariamente, procesos de acreditación. Esto se tradujo en que a la CONEAU se la asociara como un agente de control del sistema a partir de la aplicación de procesos de carácter normativo, y que las instituciones universitarias no valoraran la evaluación institucional, que a priori presentaba un carácter formativo y de promoción de mejoras adaptadas a cada realidad institucional.

La acreditación de grado ha tenido algunas consecuencias positivas, como mejoras de las condiciones de trabajo académico (promoción de la investigación, aumento de las dedicaciones a tiempo parcial y completo, promoción de posgrado y de docentes con títulos de maestría o doctorado). Pero no mos-

traríamos indicios, según las comunidades académicas, en cuanto a mejoras de los aprendizajes o de las tasas de retención y de graduación -grave problema de la educación superior argentina-, mientras que ha aumentado considerablemente el "papelero" y la burocracia hacia dentro de las carreras (Fernández Lamarra y Aiello, 2013).

Esto implicaría que los procesos de acreditación generan mejoras limitadas, condicionadas por fondos específicos. A su vez, el modelo de creación de estándares genera cierta rigidez en el plan académico: demasiada cantidad de contenidos obligatorios en los estándares, falta de posibilidad de diseños flexibles por itinerarios o de carreras de grado no especializadas y, sobre todo, de regulación estrictamente académica.

3. La necesidad de innovación de las universidades

El anterior panorama sitúa claramente la necesidad de que las IES nacionales argentinas encuentren estrategias innovadoras para poder cumplir con el legado y con los desafíos aún presentes que planteó la Reforma del 18. Pero la identificación de estos procesos de innovación debe ser comprendida mediante un nuevo enfoque epistemológico: no son suficientes los análisis organizacionales o pedagógicos si falta el estudio de los procesos del conocimiento. En este contexto, sin autoconocimiento, la autonomía corre el riesgo de reducirse a un voluntarismo ciego, donde predominan las fuerzas dominantes o a la inercia burocrática. En estas condiciones, se debería ocupar no solamente de los factores funcionales y organizacionales sino,

sobre todo, del modo en que se producen, se transmiten y se aplican los conocimientos a través de la universidad (Pérez Lindo, 2008).

3.1. Aspectos conceptuales de la innovación universitaria

Según Villa, Escotet y Goñi Zabala (2009), el concepto de innovación en el marco de las actividades de las IES ha sido utilizado de diversos modos y con cierta ambigüedad. Otro concepto paralelo que se encuentra estrechamente vinculado al de innovación es el de transformación, de proceso, que es orientado por diversos agentes y que tiene diversos niveles de profundidad y de permanencia en el tiempo.

En un estudio realizado hace alrededor de un poco más de 30 años atrás por Fernández Lamarra y Aguerro (1983), se planteó una clasificación posible que se basaría en diferenciar las transformaciones de acuerdo a su ámbito de aplicación. Hay transformaciones que tratan de abarcar la totalidad del sistema educativo y/o universitario; otras que intentan transformar determinada parte de él y otras, que se circunscriben a un ámbito institucional específico o a varias instituciones. Otra categoría identificada al respecto fue el contenido de la propuesta. El cruce de estas dos categorías (ámbito y contenido) permitiría identificar propuestas que abarcan la transformación de todo el sistema, denominadas habitualmente "reformas" y que pueden ser "de la educación" o "estructurales" cuando intentan transformar la estructura del sistema educativo tradicional o bien,

“educativas” o “generales”, cuando sus contenidos apuntan, básicamente, a perfeccionarlo.

Diversos autores señalan la intencionalidad expresa en los procesos de innovación, que supone un cambio orientado dentro de un proyecto. En este sentido, Anderson y King (1993) plantean que existen tres categorías de innovaciones según el origen de dicha intencionalidad:

- Generada o emergente: cuando surge como respuesta propia de la institución.
- Adoptada: cuando es “importada” desde otras organizaciones, o de otros ámbitos de la misma institución y adaptada a las necesidades propias.
- Impuesta: cuando es obligatoriamente implantada en la organización a partir de agencias externas o por la administración estatal.

Es preciso señalar que el estudio de las innovaciones en el marco de la autonomía universitaria, se debería centrar en las primeras dos categorías, para que efectivamente puedan contribuir, de forma participativa y democrática, a las demandas de producción del conocimiento y de pertinencia social.

Por otro lado, Hannan y Silver (2005) categorizan las innovaciones según dónde se centra la atención en la innovación dirigida. Estas pueden ser: (a) individuales y de grupo si responden a las necesidades de los estudiantes y a los asuntos profesionales; (b) disciplinares, si están promovidas por asociaciones y grupos profesionales; (c) curriculares, si responden a cambios de contenido de los

campos de estudio y de los desarrollos interdisciplinarios; (d) institucionales, que incluyen las decisiones de normativas diferentes y los procesos de desarrollo profesional; (e) sistémicas, si contemplan la creación de un gobierno en las universidades o comités diferenciados y adaptados a cada institución y, (f) derivados sistémicos, si emergen dentro de las IES como resultado de la normativa y la praxis en todo el sistema.

En las diversas líneas de análisis de las innovaciones se deberían considerar:

- Su nivel y profundidad de aplicación.
- Su sostenibilidad en el tiempo.
- Su impacto, tanto hacia dentro de la institución, en otros ámbitos de la propia organización, como en otras instituciones del sistema.
- La capacidad de revisar el proceso a partir de una evaluación de los objetivos que se debían alcanzar.
- El origen de la mejora, de la intencionalidad del cambio. Este punto es muy importante, ya que se relaciona claramente con las resistencias culturales en procesos de cambio y con las condiciones y los recursos necesarios para llevar a cabo dicha innovación.

3.2. Las experiencias de innovación y su relación con los desafíos de las IES argentinas

El Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la

Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (NIFEDE/UNTREF) desarrolló, entre 2012 y 2014, el estudio “Innovación en las universidades nacionales. Aportes para la comprensión de aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo”¹. El objetivo que guió el trabajo fue el de relevar experiencias de innovación de emergentes o adaptadas en las IES públicas argentinas en diversos niveles de la organización (institucional, de unidad académica o de grupos de trabajo) y en las distintas dimensiones de su gestión (institucional, académica o administrativa), así como registrar las condiciones de producción y las dinámicas de desarrollo de esas experiencias innovadoras y el lugar de los actores universitarios en su construcción.

En este sentido, en su desarrollo, la investigación identificó cinco dimensiones relevantes sobre las cuales profundizó, posteriormente, el estudio de las innovaciones:

1. El acceso a los estudios.
2. La relación de las IES con el medio social.
3. La institucionalización de la investigación y el desarrollo.
4. El desarrollo de nuevas estructuras de organización y gobierno.
5. Las innovaciones pedagógicas en relación con el curriculum y la enseñanza.

En la primera dimensión, el foco se puso en las estrategias institucionales centradas en una mayor democratización del sistema. La investigación analizó las experiencias llevadas a cabo por parte de IES que componen la Red de Universidades del Conurbano Bonaerense (RUNCOB) implementadas a partir del 2007 y tendientes a promover una mejor adaptación de los estudiantes a los estudios universitarios, lo que redundaría en una democratización no solo en el acceso a los estudios, sino también en la permanencia y egreso.

El interés del caso se basa en el hecho de tratarse de un conjunto de nuevas IES creadas con el fin de atender el constante crecimiento poblacional de una región que presenta tanto los mayores índices de crecimiento poblacional como de desigualdad social, donde atienden un perfil de estudiante no típico dado su capital cultural, su trayectoria y su situación laboral. Tienen en común también una nueva perspectiva institucional de caracterización y abordaje de sus estudiantes, frente a los cuales plantean sistemas no selectivos de ingreso y de fuerte acompañamiento. Parte de la innovación, está en el tipo de trabajo en red de las instituciones, y su preocupación por la responsabilidad institucional en la efectiva inclusión de sus aspirantes y alumnos.

Si bien aún queda por analizarse la perdurabilidad de la experiencia y la disponibilidad de información concreta sobre su evaluación, es innegable que ha tenido un impacto en la forma colaborativa en que se trató el tema entre distintos

¹ La investigación fue desarrollada en el marco del Programa PICTO UNTREF financiado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación y la UNTREF.

actores, y en que ha modificado la forma de entender, inclusivamente, a los aspirantes universitarios.

En cuanto a la relación de las IES con el medio social, la educación superior argentina se caracterizó por su perfil “endógeno” y una de las demandas de la Reforma fue la conexión del mundo académico con la sociedad y sus requerimientos. El estudio desarrollado para analizar esta temática –de gran significación para la relación Universidad-Sociedad-Conocimiento– profundizó el caso del Centro para la Transferencia de los Resultados de la Investigación (CETRI) creado por la Universidad Nacional del Litoral (UNL) en 1993 con el objetivo de transferir al medio los resultados de la investigación, la generación de las actitudes emprendedoras en los estudiantes y la generación de empresas de base tecnológica y de nuevos emprendimientos a partir de la comunidad universitaria. En otras palabras, el CETRI cambió la reglas de generación de conocimientos vinculados con el medio socio-productivo a fin brindar un apoyo sustentable a la región en que se inscribe la UNL. Su grado de desarrollo es considerado como una referencia nacional por diversos actores del sistema.

La dimensión de institucionalización de la investigación se estudió a través del Programa de Promoción de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT). Dicho Programa, creado en 1987, es una de las iniciativas institucionales identificadas como innovadoras y ha tenido un fuerte impacto en el resto de las IES nacionales del país, redefiniendo la forma en que se promueve y se gestiona la investigación. El UBACyT, surgido de la necesidad de generar un programa que priorice líneas

estratégicas de investigación en la mega universidad argentina, aún se mantiene vigente y produjo, por un lado, un relevante impacto y un aumento de la producción científica al interior de la mayoría de las unidades académicas y por otro, una transferencia externa en el resto de las IES, por otro.

La consideración al desarrollo de nuevas estructuras de organización y gobierno, estudió el surgimiento de experiencias innovadoras que rompieran el tradicional modelo organizativo surgido a partir de las IES creadas en el marco del denominado “Plan Taquini” a finales de la década de 1960 con el objetivo de re-estructurar la educación superior en Argentina, descomprimiendo a las grandes instituciones universitarias nacionales. De esta manera, se fueron cubriendo gradualmente las demandas de educación superior en el interior del país, abarcando a todas las provincias y en algunas de ellas, al interior de su territorio. Asimismo, con estas nuevas IES se procuraba promover la investigación científica y tecnológica asociada a problemáticas locales, descentralizando su desarrollo. En la investigación, específicamente, se abordó el caso de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en la provincia de Córdoba, creada en 1971.

Asimismo, están en proceso de análisis informes sobre el modelo de formación de médicos en la Universidad Nacional de Tucumán a partir de 1988, que modificó el eje de su preparación profesional hacia la prevención y la promoción comunitaria sobre un modelo multidisciplinario de atención; la instalación y desarrollo de una nueva área disciplinar, la física nuclear, a partir de la experiencia del Instituto Balseiro, y la organización

del Ciclo Básico Común en la UBA como experiencia de diseño curricular, que incorporó conocimientos generalistas en las carreras universitarias complementando la formación secundaria.

Conclusiones

Las IES nacionales argentinas deberían trabajar intensamente en su conjunto y desarrollar políticas, planes y proyectos institucionales que tiendan a concretarlas los desafíos aún pendientes. Entre los más significativos, pueden plantearse los siguientes.

- a** Los procesos de evaluación institucional y de acreditación deben tener un carácter permanente y participativo, y constituirse en la base, para los cambios e innovaciones institucionales de mejoramiento de la calidad y de su pertinencia académica y social. Estos procesos requieren facilitar el tránsito de la “cultura de la evaluación” a la de una “cultura de gestión responsable, autónoma, pertinente y eficiente” a nivel de cada institución universitaria, evitando que estos sean procesos aislados y de carácter meramente formal.
- b** Debe tenderse a contar con estructuras institucionales innovadoras, con nuevas modalidades de conducción y de toma de decisiones, de carácter democrático y con una amplia y decisiva participación de todos los actores intra y extra universitarios. El desarrollo institucional, a mediano y largo plazo, requiere de programas y proyectos específicos de carácter estratégico,
- c** El funcionamiento de las instituciones universitarias debe articularse –desde su autonomía– con los sectores del trabajo y la producción, con las organizaciones sociales y con todos los ámbitos públicos y privados pertinentes. Se requiere asumir una concepción institucional de calidad que se base en una “construcción social”, de carácter gradual y colectivo, pertinente, basada en un proceso de reflexión y debate intra y extra universitario.
- d** Las instituciones universitarias deben funcionar en un ámbito de creatividad, de innovación, de mirada hacia el futuro. Para ello, necesitan planificar estratégicamente, ejecutar con responsabilidad, hacer seguimiento y control, y evaluar como proceso permanente y autorregulado. Paralelamente, deben articular e interrelacionar efectivamente las funciones de docencia, investigación y extensión y transferencia, en el marco de las prioridades institucionales.
- e** A su vez, un perfil innovador implica asociarse y establecer redes académicas con otras instituciones del país, de la región y de otras regiones de manera de estimular el intercambio de estudiantes, docentes e investigadores y de acordar programas articulados de docencia, investigación y extensión.

Referencias bibliográficas

Anderson, N., y King, N. (1993). Innovation in organizations. In: C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.). International review of industrial and organizational psychology. Vol. 8, 1–34. Chichester: Wiley.

Del Bello, J.C. (2004). Propuesta para una agenda política universitaria. En: Carlos Marquis (ed.). La Agenda Universitaria. Propuestas de políticas públicas para Argentina. Buenos Aires, Universidad de Palermo.

Escotet, M.A., Aiello, M. y Sheepshanks, V. (2010). La actividad científica en la universidad. Universidad de Palermo, Buenos Aires.

Fernández Lamarra, N. y Aguerrondo, I. (1983). Las reformas de la educación en América Latina; análisis de algunos procesos nacionales. Mimeo. Fernández Lamarra, N. (2003). La Educación Superior Argentina en debate. Eudeba, Buenos Aires.

Fernández Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2010). La autonomía universitaria en Argentina y América Latina. En: V.M. Rosario, E. Marúm Espinosa y M. Nando Alvarado (coords.). La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina, Jalisco: Editorial Universitaria, Universidad de Guadalajara.

Fernández Lamarra, N., Aiello, M. y Grandoli, M.E. (2013). ¿Evaluación para la mejora? La evaluación institucional en las universidades argentinas. En: Norberto Fernández Lamarra (comp.). Estudios de política y administración de la educación, Julio 2013, Caseros, EDUNTREF.

Fernández Lamarra, N. y Aiello, M. (2013). Investigar sobre evaluación. Fundamentos y perspectivas para el estudio de los procesos de mejora en la universidad. En: Investigaciones en Educación, Vol. XIII, No.1. Ediciones: Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

García, S. (2004). La promoción de la actividad científica en los inicios de la Universidad Nacional de La Plata. En: Pensamiento Universitario, No. 11.

García de Fanelli, A.M. (2008). Estructura ocupacional docente y esquema de incentivos en las universidades argentinas: transformaciones desde los años ochenta. En: “Desarrollo Económico, Revista de Ciencias Sociales”, Vol.48, 31-60.

Hannan, A. y Silver, H. (2005). La innovación en la enseñanza superior. Madrid: Narcea.

Nosiglia, C. y Mülle, V. (2009). Las Transformaciones en el Gobierno de las Universidades Argentinas: Análisis de casos. Revista Argentina de Educación Superior, No. 1, 173-200.

Pérez Lindo, A. (2008). Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la universidad. En: Consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (editor). Aportes de las ciencias sociales y humanas al análisis de la problemática universitaria, Prometeo, Buenos Aires.

Villa Sánchez, A.; Escotet, M.A. y Goñi Zabala, J.J. (2009). Elementos para un modelo de innovación de las instituciones de educación superior. En: Norberto Fernández Lamarra (comp.). Universidad, Sociedad e Innovación. Una perspectiva internacional. Buenos Aires: EDUNTREF.

Impactos en la gestión docente, TÉCNICA Y CIENTÍFICA DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA ATENCIÓN DE LAS PERSONAS AL ENVEJECER DESDE LA ACTIVIDAD FÍSICA SALUDABLE

ANDRÉS SERANTES PARDO

Máster en Administración y Gestión de la Cultura Física y el Deporte, Profesor Auxiliar, Universidad Ciego de Ávila, Cuba.

✉ serantes@unica.cu

ROSA AURORA RODRÍGUEZ CAAMAÑO

Máster en Administración, Universidad de Sotavento AC, México.

✉ usoposgrado@hotmail.com

Resumen

El envejecimiento de la población es un fenómeno sin precedente histórico que está apareciendo en los últimos años con mayor incidencia en las naciones desarrolladas y con fuerte tendencia en los países en desarrollo, del cual no escapan nuestros países. De lo señalado, se infiere que las Instituciones de Educación Superior que forman a los profesionales de la Educación Física, busquen vías y mecanismos que contribuyan a mejorar la condición física y salud de las personas al arribar a la vejez, haciendo que esta etapa de la vida sea más placentera e independiente y puedan valerse por sí mismo, en los avatares de la vida diaria. En este artículo se hace un aporte para el cumplimiento de los propósitos antes señalado, ya que parte del diagnóstico integrador que le permite a los especialistas disponer de instrumentos que contribuyen a un correcto análisis y dosificación de las actividades físicas a realizar, correspondiéndose con las posibilidades y capacidades individualizadas de este grupo poblacional.

Palabras clave

Gestión, vejez, actividad física.

Abstract

Aging of population is an unprecedented fact which appears with bigger incidence in the developed countries and a strong tendency in the last years in the developing ones including all Latin-American countries, in particular Cuba. That's why The Cuban higher level institutions which form professionals in Physical Education are engaged in finding out the best ways and strategies to contribute to improve the health and physical conditions of adult people. In this article is aimed at doing the best to make them pleased and independent during this elderly period, as it is necessary to prepare them to face the ups and downs of life physically and emotionally; that's why it starts from an integral diagnosis which let the specialists have objective results to analyse the adequate ways to manage the physical activities in correspondence with the characteristics of each individual and the whole group sampled to achieve a healthy worth longevity.

Key words

Management, longevity, physical activity.

Introducción

Este artículo es el resultado de una investigación que se desarrolló en la Universidad de Sotavento AC., Veracruz, México, debido a la necesidad existente en el campo de la Educación Física de ir a la búsqueda de vías y mecanismos que permitieran evaluar la condición física y estado de salud de las personas que arriban a la vejez, etapa de la vida en la que se experimentan un conjunto de cambios morfo-funcionales que, en gran medida, inciden en ambos aspectos. Este aspecto debe ser considerado en la gestión de la formación docente, técnica y científica de los estudiantes de

la Licenciatura en Educación Física, los cuales fueron los protagonistas fundamentales (alumnos – investigadores) al creárseles las bases para el desarrollo de sus prácticas docentes en instituciones que se dedican a la atención de las personas al envejecer en el entorno comunitario.

El intento de vivir más años o prolongar la esperanza de vida no es algo nuevo. El hombre, a lo largo de toda su historia, ha estado investigando y buscando fórmulas, a la vez que ha mantenido un pulso con la naturaleza, por encontrar los mágicos medicamentos de la eternidad.

El envejecimiento poblacional es parte integrante y natural de la vida. La forma en que se envejece y vive este proceso, así como que la salud y capacidad funcional depende no solo de la estructura genética, sino también de lo que se hace durante la vida; del tipo de cosas con las que se ha encontrado a lo largo de ella; de cómo y dónde se ha vivido. Al respecto, los autores de este artículo consideran que este es un proceso irreversible para el cual hay que prepararse desde edades tempranas, lo que implica la modificación de patrones en los estilos de vida, que incluyen las actividades físicas como factor determinante en este proceso.

El interés por el estudio del envejecimiento en la población ha ido incrementándose, pues las proyecciones demográficas muestran que el mundo está envejeciendo. La transición demográfica que se vive es caracterizada por un progresivo aumento de la población mundial y simultáneamente, su envejecimiento. De lo abordado, se infiere la necesidad de ir a la gestión de la formación docente, técnica y científica de profesionales de Educación Física que, desde una óptica muy especializada, contribuyan también a mejorar la condición física y salud de este grupo etario.

Para la formación profesional del Licenciado en Educación Física resulta de vital importan-

cia poder alcanzar un elevado nivel de conocimiento técnico y científico de los métodos de trabajo con los adultos mayores, lo que contribuye en un desempeño efectivo en el mundo laboral. Ello exige potenciar la preparación de instrumentos metodológicos que incidan en la gestión de la formación docente, técnica y científica de los profesionales que se forman en la Universidad de Sotavento AC., mediante la planificación, organización, implementación y evaluación de acciones de orientación instructiva y educativa para realizar una atención especializada de las personas al envejecer en el entorno comunitario.

En este artículo se hace un aporte para el cumplimiento de dichos propósitos, ya que parte del diagnóstico integrador que le permite a dichos profesionales disponer de instrumentos que contribuyan a un correcto análisis y dosificación de las actividades físicas a realizar, en correspondencia con las posibilidades y capacidades individualizadas de este grupo poblacional.

1. La formación de profesionales de alta competitividad en el desarrollo de las actividades físicas y de la mejora de los estilos de vida de los adultos mayores en el entorno comunitario

Los impactos en la gestión docente, técnica y científica de los profesionales de Educa-

ción Física para la atención de las personas al envejecer desde la actividad física saludable están vinculados con el envejecimiento, la evaluación de la condición física y el estado de salud de las personas que conforman este grupo poblacional.

La Universidad de Sotavento AC. ha asumido, desde hace algún tiempo, su responsabilidad para la atención especializada de este segmento poblacional al incorporar un programa para el diagnóstico integrador de la condición física y salud de adultos mayores con novedosas técnicas de la investigación científica que han incidido en la formación docente, técnica y científica de dichos profesionales atemperadas a las posibilidades y capacidades individualizadas de este grupo etario. En este sentido, se ha venido desarrollando un trabajo en diferentes instituciones de salud, clínicas privadas y en las casas de días para la atención de los adultos mayores con la inserción de los estudiantes de los 7mo. y 8vo. semestre de la carrera de Educación Física en el desarrollo de las prácticas docentes.

Al hacer una valoración de la bibliografía consultada, resalta que en la sociedad actual existe un aumento masivo de la población anciana. El desarrollo de la humanidad, junto al programa social se ha puesto de manifiesto en casi todos los países. En particular, América Latina no se escapa a esta tendencia general, por lo que se hace preciso buscar nuevas soluciones para hacer frente al creciente envejecimiento de la población.

No hay dudas, que el profesor de Educación Física puede ser un eficaz eslabón fundamental de la medicina preventiva como instrumento en la educación e instrucción del individuo, mucho antes de llegar a la vejez para aportar la información de los cambios que van a ocurrir con su vida cotidiana y que dichas variaciones sean evidenciadas como

fenómenos fisiológicos y de este modo, eliminar falsas concepciones sobre la actividad física, pues el objetivo que se persigue con las personas que arriban a la vejez no es solo incrementar en él, la expectativa de vida, sino también conservarlo lo más sano, autónomo e independiente posible.

Devís define las actividades físicas como “la ejecución de cualquier movimiento corporal realizado por los músculos esqueléticos que produce un gasto de energía” (2000, p 4).

Gómez se refiere también al ejercicio físico, definiéndolo como “aquella actividad física planificada, estructurada y repetitiva, que tiene como objetivo intermedio o final la mejora o mantenimiento de la forma física” (2009, p 1).

La actividad física está presente en todo lo que una persona hace durante las 24 horas del día, salvo dormir o reposar. Ahora bien, la mayoría de las actividades de la vida cotidiana son comunes a todas las personas sanas, excepto dos: la actividad laboral o profesional ocupacional y la actividad del ocio y tiempo libre. Por ello, el gasto energético vendrá determinado en función del tipo de actividad laboral y el uso que se haga del ocio y tiempo libre; es por ello, que el gasto energético aparece con la realización de algún tipo de ejercicio físico o deporte, no existe otra alternativa.

En el ejercicio físico, el individuo hace trabajar a su organismo con el objetivo de disfrutar de una vida más sana y/o combatir determinadas dolencias o problemas de salud; nunca pretende acercarse a sus límites, pero su forma física mejora como consecuencia de la acumulación del trabajo realizado. Se considera por los autores de este artículo que antes de someter a un adulto mayor a un programa de actividades físicas sistemáticas, se debe como premisa, realizar un

diagnóstico integrador que defina la condición física y estado de salud de la persona que va a ser sometida a este trabajo.

Además se convierte en la mejor manera de romper el círculo vicioso y tomar el camino de una mejoría progresiva, porque ayuda a las personas adultas mayores a aumentar su grado de independencia. En general, a partir de los 50 años de edad, es cuando se observa un mayor nivel de sedentarismo y se manifiesta una reducción de las capacidades funcionales asociadas al envejecimiento, que alcanza su máximo valor. Sin embargo, la disminución de la condición física y de la capacidad funcional estará influida por las enfermedades que se hayan podido padecer, el tipo de alimentación, el estilo de vida o la cantidad de ejercicio físico que se haya realizado, además de la herencia genética.

Los autores de este artículo, refiriéndose al tema de la calidad de vida, expresan que los adultos mayores el mantener una participación activa y comprometida en el desarrollo de las actividades físicas y recreativas son percibidas por estos como beneficiosas.

La calidad de vida por la Organización Mundial para la Salud (OMS) se concibe como “una percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia, en el contexto de la cultura y del sistema de valores en los que vive y en relación con sus expectativas, sus normas y sus inquietudes” (2005, p 3.) Por otra parte, se trata de un concepto amplio que está influido de un modo complejo por la salud física del sujeto, su estado psicológico, su nivel de independencia, sus relaciones sociales, así como su relación con los elementos esenciales de su entorno.

A medida que las personas envejecen, su calidad de vida se ve determinada, en gran medida, por su capacidad para mantener la autonomía y la independencia. Aunque la

expresión “mantenerse en forma” proviene del deporte, su uso se ha extendido hasta calificar al estilo de vida en el que se adopta una actitud y se realizan actividades que garantizan una mejor calidad de vida.

Como elemento indispensable para evitar la improvisación, se encuentra el haber alcanzado algún conocimiento motivado por la práctica de un deporte o actividades físicas, pero esto no le capacita para orientar las mismas a este segmento poblacional. Recordemos que la práctica de actividades físicas sistemáticas es el medicamento de mayor efectividad en la medicina preventiva, pues cuando se realiza bajo la dirección de un profesional de la Educación Física los beneficios son incalculables, pero cuando eso no ocurre así, los resultados pueden ser perjudiciales y las causas llegan a ser funestas. Por otra parte, solo el diagnóstico integrador es el procedimiento que, científicamente, permitirá arribar a conclusiones muy particularizada, ya que los test que lo integran han sido adaptados para las personas que arriban a la vejez.

Por último, se asume que ningún ser humano es igual a otro, por ende, la atención de dicho grupo poblacional es muy individualizada y la planificación de un programa de actividades físicas sistemáticas deberá responder a las posibilidades y capacidades de cada persona diagnosticada.

La acción benéfica de los ejercicios físicos se manifiesta de múltiples formas, y es un hecho comprobado que las personas que los practican son menos propensas a contraer enfermedades, en comparación con los que no lo hacen, o aquellos que no los realizan regularmente; así tenemos que mientras más temprano el hombre comience a practicar las actividades físicas, más efectivo será el resultado con la edad.

Estos temas han sido ampliamente abordados por autores como Martín Lesende y Gorroñoitía Iturbe (2009), quienes plantean sus consideraciones sobre los procesos de envejecimiento del organismo humano y coinciden en señalar que la no realización de actividades físicas, de forma sistemática, conlleva a un deterioro de las posibilidades y capacidades de este segmento de población.

Por la importancia que representan las capacidades físicas condicionales de la fuerza y resistencia, así como la flexibilidad, pues ellas son determinante en el trabajo de la actividad física que se realiza con las personas al envejecer, se expresan algunas consideraciones.

La fuerza

Serantes Pardo la define como “una de las cualidades físicas más importante. Sin capacidad para desplegar la fuerza no hay posibilidades de alcanzar un buen desempeño en las funciones y actividades de la vida diaria de todo ser humano” (2013, p.18). Señala además que “la fuerza de los músculos determina en grado considerable la rapidez de los movimientos y desempeña un papel en el trabajo cuando éste exige resistencia y agilidad” (Ibídem).

Chirosa Ríos y Radial Puche (2000) abordan el tema relacionado con la evaluación del potencial de fuerza y la necesidad de esta, para satisfacer las exigencias de la vida diaria, y agregan que las mismas no varían a lo largo de esta. No obstante, la fuerza en todas sus manifestaciones en una persona, generalmente, es superior a las exigencias cotidianas al comienzo de la vida, por lo

que la misma se va reduciendo de forma constante con el envejecimiento. Ya anteriormente se hizo referencia a la capacidad física condicional fuerza, y en ese contexto se destaca, que a los 50 años, la misma se va perdiendo cuando no se sigue un programa de actividades físicas sistemáticas y a los 80 años, se convierte en imposible hasta el pararse de una silla para algunas personas.

La resistencia

Serantes Pardo la define como “la capacidad de realizar una actividad física sin que disminuya su efectividad (adaptación a realizar un determinado trabajo físico en un tiempo dado” (2013, p.29).

Como se señaló anteriormente, la resistencia determina, en gran medida, las posibilidades y capacidades funcionales de las personas al envejecer, porque les permiten realizar actividades físicas y recreativas de forma prolongada sin que aparezcan síntomas de fatiga o cansancio.

La flexibilidad

Diferentes autores la define como la capacidad que tienen los músculos para estirarse, cuando una articulación se mueve. La amplitud del movimiento articular puede verse limitada por diversos factores: unos, de origen estructural, por alteración de los tejidos que forman parte de la articulación (inflamación, fractura o enfermedad degenerativa) y otros, por alteración de los músculos de la zona.

Serantes Pardo considera que “la flexibilidad es una cualidad física muy im-

portante en el desarrollo de actividades físicas sistemáticas y deporte para mejorar la salud, el bienestar y la elevación del nivel de vida de los adultos mayores” (2013, p.30).

El envejecimiento y el sedentarismo tienden a reducir el movimiento articular o movilidad de nuestras articulaciones. Con el tiempo, esta pérdida de movilidad puede afectar a la capacidad para desarrollar actividades de la vida diaria como agacharse o estirarse a coger cosas. Un programa de flexibilidad o estiramientos realizado de forma regular puede detener e incluso hacer regresar estas pérdidas.

2. Diagnóstico integrador y orientación de las actividades físicas

Un elemento esencial para el desarrollo de la Educación Física del Adulto Mayor es el diagnóstico integrador y orientación de las actividades físicas saludables, ya que constituye una fuente informativa que le permite a los especialistas en dicho ámbito, caracterizar el estado inicial de la condición física y salud de cada adulto mayor investigado. Ello permite realizar la planificación de las actividades físicas saludables acorde a las posibilidades y capacidades individuales, aspecto básico para la implementación y control sistemático del trabajo que se desarrolla en las clases de Educación Física de este grupo etario. Dicho diagnóstico se apoya en la aplicación de un conjunto de instrumentos con vistas a obtener información útil para la toma de decisiones, tales como:

a La entrevista

Permite conocer un conjunto de aspectos que están vinculados a la condición física y estado de salud actual para incorporarse a un programa de actividades físicas sistemáticas en el entorno comunitario. Con su aplicación, se accede a información de carácter general referidas al contexto laboral actual y anterior a la jubilación y a la incidencia de estas actividades sobre la condición física de los adultos mayores investigados, así como sobre el estado de salud actual posibilita conocer el grado de afectación de las enfermedades no transmisibles como son la hipertensión arterial, la diabetes y la obesidad, así como otros antecedentes que se pudieran tener por parte de sus padres y abuelo; se incluyen también otras enfermedades que les aquejan.

La guía de dicha entrevista está integrada por varias preguntas, en las que los participantes aportan información valiosa: ¿Cómo describe su salud? ¿Qué problemas de salud limitaron las actividades físicas en las últimas 4 semanas? ¿Cuánto dolor corporal ha tenido mientras realizaba las actividades normales de la vida diaria? ¿Qué grado de depresión ha sufrido en las últimas 4 semanas? ¿Se ha sentido agotado al final de la jornada laboral en las últimas 4 semanas? ¿Se ha sentido tenso más de una vez y con dificultad para relajarse al final de la jornada? ¿Cómo califica su estilo de vida?

Estas preguntas están precedidas de diferentes alternativas que facilitan la información y caracterización de los investigados.

b La encuesta

Este instrumento permite evaluar la condición física de los adultos mayores participantes, donde estos pueden manifestar sus valoraciones sobre aspectos vinculados con cuatro dimensiones: capacidades físicas condicionales de la fuerza, resistencia, capacidad física flexibilidad y la condición física general. También su aplicación, contribuya a definir la condición física general. Los resultados posibilitan arribar a criterios que corroboran la utilidad e importancia de la información aportada.

c Las pruebas funcionales y de condición física

Estas pruebas contienen los elementos siguientes:

Datos generales de los investigados.

- Pruebas de Laboratorio clínico, que permiten conocer la existencia de alguna alteración que pudiera limitar, de forma temporal, la realización de actividades físicas sistemáticas.
- Prueba para determinar el índice de masa corporal, cuyos resultados son considerados de vital importancia, ya que definen el grado de obesidad

que pudieran presentar los adultos mayores al incorporarse a un programa de actividades físicas sistemáticas.

- Prueba para medir el Índice de Ruffier-Dickson, la cual permite evaluar el nivel de resistencia cardiovascular después de aplicado un trabajo físico. Por su importancia, se le presta especial atención en la planificación de las actividades físicas a realizar por los adultos mayores que deciden incorporarse a dichas actividades.
- Test para valorar la fuerza de las extremidades superiores y cuyos resultados permiten tener una mayor visión del grado de afectación de la citada capacidad física condicional en cada uno de los adultos mayores investigados, brindando criterios evaluativos que se tienen en cuenta en la planificación de las actividades a desarrollar.
- Test para evaluar la fuerza de las extremidades inferiores: al igual que el test anterior, este contribuye al conocimiento del grado de afectación existente en esta capacidad física condicional en las extremidades inferiores, siendo determinante en este segmento poblacional para el desempeño de actividades en la vida diaria y poder evitar las caídas.

- Test para definir el nivel de recuperación cardiovascular después de aplicada una carga de trabajo físico: sus resultados posibilitan obtener una mayor visión del grado de recuperación cardiovascular de los investigados, aspecto este a tener en cuenta en la aplicación de los diferentes volúmenes de trabajo físico a desarrollar por cada uno de los adultos mayores evaluados.
- Test para valorar la flexibilidad del tren inferior: los resultados obtenidos permiten conocer el grado de afectación de esta capacidad física en cada uno de los participantes.
- Test para evaluar el equilibrio: al igual que los demás test, los resultados corroboran los criterios y opiniones vertidos por otros investigadores sobre este tipo de evaluación.
- Test para evaluar la resistencia aeróbica: por la importancia que representa esta capacidad física condicional en las personas adultas mayores, sus resultados se tienen en cuenta en la planificación de los diferentes volúmenes de trabajo físico a desarrollar por cada uno de los investigados.
- Test para determinar la frecuencia cardíaca máxima; sus resultados individualizado de cada participante posibilita conocer además los

% de la frecuencia cardíaca máxima para el desempeño de un trabajo de actividades físicas de moderada intensidad donde los valores porcentuales se mueven entre el 40 % hasta el 70%.

El reporte final es el documento que se le entrega a cada investigador como resultado final del diagnóstico integrador, y permite a estos conocer:

- El estado actual de su condición física y salud para poder enfrentar un programa de actividades físicas en el entorno comunitario.
- Los elementos aportados contribuyen a una toma de conciencia y determinación para enfrentar los retos que le imponen el poder mejorar la condición física y salud como alternativas para lograr estándares superiores, y poder continuar siendo un ente activo en el entorno comunitario.
- Muestran un alto grado de satisfacción y agradecimiento por la información brindada.
- Evalúan de muy positivo, la profesionalidad demostrada por los investigadores en todo el proceso desarrollado en el diagnóstico integrador.

Del análisis de los programas que conforman el currículo de asignaturas que integran la Licenciatura en Educación Física de la Univer-

sidad de Sotavento AC., se constató la necesidad de:

- Incluir, en la materia “Evaluación del Desempeño Físico”, un cuarto tema titulado Educación Física para la atención del adulto mayor.
- En la materia “Práctica Docente IV”, ubicar los estudiantes del 8vo. semestre en instituciones de la salud que atiende este segmento poblacional.
- Crear un área docente - investigativa en la Casa de Día del Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM) para la atención especializada de los adultos mayores que asisten a las actividades físicas sistemática y la inclusión del deporte adaptado para este grupo poblacional conocido como Cachi-bol; en la materia “Seminario de Tesis”, incluir en sus contenidos las actividades de carácter científicas - investigativas en las que los estudiantes puedan elaborar sus proyectos de tesis vinculados a este sector poblacional.
- Por último, concluir con una evaluación integradora en la que los estudiantes puedan defender, en una Jornada Científica Estudiantil, los proyectos de investigación elaborados por ellos ante un tribunal conformado por los docentes que imparten dichas materias.

3. Evaluación de los resultados alcanzados

Con la aplicación de los dichos instrumentos, se pudo constatar el estado de la condición física y salud de cada uno de los adul-

tos mayores investigados, posibilitando la confección de un programa de actividades físicas sistemáticas saludables acorde a las posibilidades y capacidades individualizadas de los mismos.

La muestra de la población participante en la verificación y validación de los instrumentos aplicados se reflejan en la siguiente tabla:

TABLA 1		Composición por sexos de la población muestreada.	
Años	Composición por sexos		Total
	Varonil	Femenil	
2011	100	271	371
2012	19	47	66
2013	7	7	14
Total	126	325	451
Fuente: Resúmenes de la aplicación de pruebas funcionales y test físicos aplicados a los adultos mayores diagnosticados durante los 3 años muestreados. Elaboración propia. 2013.			

Durante estos años, en el que se han aplicado los instrumentos que conforman el diagnóstico integrador, los estudiantes del 7mo. y 8vo. semestre de la carrera de Educación Física que se imparte en la Universidad de Sotavento AC., han jugado el rol protagónico en tan importante tarea, pues han sabido imprimirle un alto grado de responsabilidad, seriedad y profesionalidad que requiere una investigación de este tipo y con una población que necesita una atención especializada cuando se trate de realizar actividades físicas y no se tenga en cuenta las posibilidades y capacidades individualizada de cada investigado.

Este trabajo puede ser utilizado, como experiencia, por otras Instituciones de Educación Superior, donde se formen profesionales de la Educación Física, posibilitando así la diversificación de estos resultados que redundaran en la elevación del nivel pedagógico y científico técnico de estos futuros profesionales que se forman en esta rama del saber y hacerlos más competitivos en el mercado laboral al concluir los estudios universitarios.

Existen otros aspectos que, aún cuando no han sido abordados en el cuerpo de este trabajo, han sido el producto de toda la labor desplegada durante estos años en que se

ha venido desarrollando una interesante investigación, y que tributan a la formación de estos profesionales de la Educación Física. Por otra parte, los resultados se han publicado en el libro “Educación Física. Métodos para el trabajo con el Adulto Mayor” (2013), en la “Multimedia Metodológica para la ilustración automatizada en formato 3D de los ejercicios que se utilizan en el trabajo de las capacidades físicas condicionales con los Adultos Mayores”; se desarrolla el Diploma “Gestión de la calidad de vida en la adultez mayor desde la actividad física saludable” así como, un sistema automatizado para la gestión de la información en el Centro de Diagnóstico y Orientación de las Actividades Físicas para el Adulto Mayor.

Conclusiones

La evaluación realizada a los programas que conforman el currículo de asignaturas que integran la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Sotavento AC., permitió determinar la necesidad de incluir en las materias “Evaluación del Desempeño Físico, Seminario de Tesis y la Práctica Docente IV”, los contenidos referidos a la Educación Física para la atención del adulto mayor. La ubicación de los estudiantes del 8vo semestre en instituciones de la salud, así como la creación de un área docente - investigativa en el INAPAM, permitieron consolidar los contenidos que, desde el punto de

vista docente, técnico y científico, requieren los mismos en su formación integral y hacer de ellos, profesionales más competitivos en el entorno laboral.

El análisis de los resultados del diagnóstico integrador sobre la condición física y estados de salud de los adultos mayores investigados permitieron, en primera instancia, a los autores así como a los estudiantes investigadores de la carrera de Educación Física, arribar a consideraciones que pudieron corroborar la veracidad, confiabilidad, objetividad, estandarización, econonización y utilización de las pruebas funcionales y test que integran los instrumentos de investigación aplicados. Ello ha posibilitado crear una nueva concepción en el tratamiento a seguir con los adultos mayores que deciden incorporarse a un programa de actividades físicas sistemáticas, pues parte para su elaboración de las posibilidades y capacidades individualizada de cada investigado.

Por último, resulta significativo señalar que la inclusión de la evaluación integradora aplicada a los estudiantes del 8vo. semestre de la carrera de Educación Física de la Universidad de Sotavento AC. ha posibilitado, a través de Jornadas Científicas Estudiantiles, la elaboración de informes investigativos en los que se consolidan los resultados alcanzados que son reflejados en un proyectos de investigación y defendidos ante un tribunal conformado por los docentes que imparten dichas materias.

Referencias bibliográficas

Chirosa, Ríos, L. y Radial Puche, P. (2000). La Actividad Física en la Tercera Edad, Revista Digital EFdeportes. No. 18, febrero, Argentina. Extraído desde <http://www.efdeportes.com> el 12 de mayo del 2013.

Deivis, J. (2000). La salud en el currículo de la Educación Física: Fundamentación Teórica y Materiales curriculares. Congreso Panamericano de Educación Física. Extraído desde <http://www.efpanamericana.8k.com/devis.htm>, el 12 de mayo del 2013.

Gómez, A. (2009). La actividad física, ese aliado de las personas mayores para combatir el paso del tiempo. Extraído desde <http://www.lanacion.com.ar> el 15 de mayo del 2013.

Martin Lesende, I. y Gorroñogoitia Iturbe, A. (2009). Efectividad de la valoración geriátrica integral en atención primaria. Madrid, Portal Mayores, Informes Portal Mayores, N° 92. Extraído desde <http://www.imersomayores.csic.es/documentos/documentos/martin-efectividad-01.pdf> el 15 de mayo del 2015.

Organización Mundial para la Salud (OMS). (2005). Calidad de vida. Extraído desde <http://vidacalida.blogspot.mx/2010/12/oms-calidad-de-vida-2005.html> el 12 de mayo del 2013.

Serantes Pardo, A. (2013). Educación Física. Métodos para el trabajo con el Adulto Mayor. 1ra. ed., Editorial GASCA, ISBN: 978-465-063-1, DF, México, 18, 29, 30.



TERCERA
PARTE

Gestión de la formación docente

El profesor universitario y la pedagogía contemporánea: TEORÍA Y REALIDAD

ELDIS ROMÁN CAO

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar,
Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez",
Cuba.

✉ eldis@uniss.edu.cu

YARIEL MARTÍNEZ TUERO

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Profesor Auxiliar,
Universidad de Sancti Spíritus "José Martí Pérez",
Cuba.

✉ yariel@uniss.edu.cu

ASNEYDI MADRIGAL CASTRO

Doctora en Ciencias de la Educación, Profesora
Titular, Universidad de Sancti Spíritus "José Martí
Pérez", Cuba.

✉ asneydi@uniss.edu.cu

Resumen

El profesorado universitario se ha enfocado, tradicionalmente, en su preparación como especialista en alguna rama de la ciencia, dando menor importancia a su función como educador de las nuevas generaciones y agente pedagógico por excelencia. En este artículo se reflexiona sobre la importancia de la Pedagogía para la transformación y formación de un docente y que se reconozca a dicha ciencia, como herramienta fundamental para su labor. Se hace un análisis de la importancia de la Pedagogía como ciencia en la preparación del profesor universitario, no como transmisor de conocimientos, sino como profesional que viva y practique la docencia como su verdadera profesión, para lo cual requerirá una preparación permanente.

Palabras clave

Profesor universitario, pedagogía, enseñanza, formación continua.

Abstract

The university professors have been focused traditionally in their prepara-

tion as specialists in a branch of the science, subtracting importance to their function as educator of the new generations. In the article it is shown about the importance of the Pedagogy for the transformation and formation of a professor who is recognized as importance of this science for the labor teaching. An analysis of the importance of the pedagogic science is made in the university professor's preparation, not as giver of knowledge, but as a professional who lives and practices the teaching as true profession for which a permanent preparation will be required.

Key words

University professor, pedagogy, teaching, formation.

Introducción

Al analizar el desarrollo de la educación superior en nuestros días, pareciera como si la pedagogía en la Sociedad de la Información no constituyera una esencia en el proceso formativo de profesionales a diferentes niveles. A juicio de los autores de este trabajo, esta ciencia es uno de los pilares que marcan el desarrollo de una sociedad más justa y democrática, con menor desigualdad, prejuicios, discriminación, hambre, divisiones clasistas y guerras. Eso no lo enseñan las ciencias específicas; ese es, en gran medida, el rol de la educación, que en su carácter de ciencia estudia, describe y da soluciones a las problemáticas escolares en sus diferentes niveles.

En el contexto universitario en particular, algunos profesionales no poseen una visión clara del rol que juegan como educadores; en cambio, apuestan por desempeñarse, solamente, como especialistas que practi-

can la Pedagogía y no concientizan la necesidad de que cada vez más deben parecerse al pedagogo que enseña conocimientos y ciencia de una determinada rama del saber. Al respecto, Zabalza señala que: "Los tiempos postmodernos parecen menos propicios a la construcción de figuras de docentes ejemplares (...). Existe demasiada ruptura intergeneracional (...). La gestión predomina sobre la sabiduría y la rapidez sobre el sosiego. No es buen tiempo para los maestros, se piden especialistas (2009, p. 70).

Pero si esto fuera solo un problema de los docentes y de la comprensión de estos sobre su rol, sería algo sencillo de resolver, ya que solo habría que superar la visión reduccionista del fenómeno de la formación universitaria y aprender a valorar la integralidad de la educación superior. En este sentido, en la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998 se planteó que, (...) "la actual coyuntura universitaria exige lograr una elevada calidad con equidad y justicia social (1998, p. 2), lo cual llama a repensar, continuamente, en la génesis de los problemas existentes relacionados por ejemplo, con la determinación de políticas enfocadas a la preparación continua del claustro para contribuir a la adquisición de las competencias técnicas y científico-investigativas necesarias en las diferentes ramas del saber relacionadas con su especialidad. Sin embargo, es cierto también que los que asumen el reto de desempeñarse como profesores, adquieren el fuerte compromiso de prepararse como pedagogos, lo cual sugiere que deben adquirir los recursos didácticos necesarios para lograr que su función sea cada vez mejor y más reconocida por la sociedad.

La realidad de las Instituciones de Educación Superior (IES), sin embargo, no es siempre un espacio que muestra esta integración. Somos del criterio de que la prácti-

ca pedagógica no siempre está sustentada en un profundo estudio e investigación, lo cual resulta fundamental para el perfeccionamiento del proceso formativo a este nivel, pues la misma ofrece las herramientas metodológicas esenciales para la preparación integral del futuro profesional en la que se considera importante el fomento de valores y conductas sociales acordes a las buenas prácticas ante la sociedad.

En pleno desarrollo del siglo XXI, particularmente en América Latina, muchos advierten el avance logrado en el reconocimiento del ser humano como ente superior e igualitario. Mientras que en la sociedad esclavista existían grandes diferencias entre los hombres y ello provocó explotación desmedida, hoy se alude a la importancia de conseguir la igualdad entre las personas, siendo imprescindible para lograr tales propósitos, que la educación ocupe un lugar protagónico en la sociedad, sobre la base de su perfeccionamiento constante a partir de los resultados que aporta la investigación pedagógica.

Sin embargo, algunos profesores continúan pensando que lo más importante a la hora de valorarlos socialmente son sus conocimientos y no sus valores, mientras que las personas que son beneficiadas por sus servicios prefieren encontrar profesionales, que además de un vasto saber sobre su especialidad, posean un comportamiento solidario, noble y responsable. Los profesores universitarios deben reconocer que los estudiantes no los imitan solamente por lo que conocen, sino esencialmente, por cómo actúan. Y si no son suficientes estos argumentos, busquemos en los recuerdos, rememoremos aquellas experiencias de formación que compartimos con los profesores y veremos las imágenes que vienen a la mente, seguramente, recordaremos a aquellos docentes que supieron preservar la cultura, enriquecer sus valores y promover un aprendizaje

realmente desarrollador que combinó la preparación teórica con los valores propios de un ser humano especial que emergió como un paradigma de su generación.

Sobre el tema del rol del docente universitario y su valor, González Maura y González Tirados, alertan sobre la necesidad de asumir un proceso formativo no centrado, únicamente, en la preparación cognitiva del estudiante, sino que es de vital importancia: “la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social (...), esta ocurre a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social” (2008, p. 187). Por ello, poseer herramientas para enseñar al estudiante a prepararse para la vida, auxiliarse de los medios más adecuados para dirigir el proceso formativo, comportarse correctamente en los diversos escenarios educativos, actuar con maestría y justeza ante un grupo, desempeñarse como maestro o directivo, son los mayores retos que posee la pedagogía universitaria contemporánea y para ello, debe asumirse como la ciencia que permite transformar los conocimientos y avances científicos en contenidos para la escuela; es ahí, su campo de acción.

En este artículo, más que describir los diferentes elementos que justifican el carácter de la Pedagogía como ciencia, posición que defendemos y que aún no ha sido asumida por la totalidad de los profesores universitarios, nos enfocaremos en reflexionar sobre el proceso de formación profesional de los docentes universitarios, describir su esencia y sentido para la sociedad, así como argumentar la necesidad de que estos se apropien de las bases pedagógicas necesarias, como sustento clave del desarrollo de la educación superior contemporánea.

Desarrollo

Diversos autores a lo largo del tiempo han emitido sus valoraciones acerca del rol de la Universidad en el desarrollo económico-social de los pueblos. Según Tünnermann:

La institución universitaria se comporta como un modelo que reúne características de integridad y es referente para la comunidad (incluye todos los factores necesarios para el desarrollo del hombre, coherencia (congruencia entre los fines, objetivos, estrategias, actividades y evaluación) y eficacia (logro de fines mediante la adecuada función de todos los elementos comprometidos) (2003, s/p).

Para Álvarez de Zayas, “la Universidad como institución social tiene el encargo de formar el tipo de hombre que la sociedad necesita en un momento históricamente concreto, para ello se auxilia de la Pedagogía, ciencia que tiene como objeto de estudio el proceso de formación” (1995, s/p).

Mayorga ha señalado diez desafíos para la universidad del siglo XXI. Dentro de ellos, a nuestro entender, son muy importantes los siguientes (1999, s/p):

- a. La transformación de los sistemas formativos.
- b. La construcción de una sociedad más justa basada en el conocimiento.
- c. El afianzamiento de la identidad, pero para lograrlo, lo primero que se impone es una transformación de los sistemas de formación en la educación

superior, de manera que respondan a la diversidad sociocultural, económica y política.

Por otro lado, no se debe obviar el tema de la calidad de la educación superior, la cual debe medirse, esencialmente, por su pertinencia y equidad para lograr una formación renovada que impacte y trascienda los diferentes ámbitos de la vida de las personas. En el logro de estos propósitos, un actor esencial que debe redimensionar su rol es el profesor universitario, del cual depende el éxito de muchos de los procesos que tienen lugar en dicha institución. Su formación es un tema ampliamente tratado, pero que aún muestra importantes retos y lagunas en su tratamiento.

En este ámbito, la labor formativa de los profesionales tiene necesariamente como componente personal esencial al docente; este deviene en eje central que garantiza la eficiencia de los modelos y sistemas de enseñanza, los crea, implementa y perfecciona según el contexto y las demandas de la formación. Tanto en las posiciones constructivistas como conductuales, el docente requiere una exquisita preparación y protagonismo, no solo como trasmisor de información, sino también como educador.

Como sabemos, los profesores universitarios se incorporan a las aulas muchas veces con poca o ninguna formación específica para conducir adecuadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ocasiones, posee un amplio caudal de conocimientos teóricos sobre la especialidad en la que se ha formado, pero no cuenta con las competencias pedagógicas necesarias para educar a sus estudiantes, motivarlos por la búsqueda de soluciones mediante la investigación y mucho menos, que logren una efectiva extensión y comunicación de los resultados que alcanzan.

Sobre el papel de la Pedagogía y su carácter científico o no, existe hasta la actualidad cierta controversia e incluso determinado deterioro de su papel. Sin embargo, no podemos olvidar que su función está en ofrecer las herramientas y los conocimientos necesarios para formar a las personas bajo un patrón o modelo deseado, donde prime el dominio de la ciencia y la técnica, y un comportamiento social noble y responsable de su desempeño.

Para López Palacios, criterio con el que coinciden los autores de este trabajo, el carácter de la Pedagogía como ciencia, está dado por “aquel saber que se construye a partir de los procesos educativos que emanan de la sociedad misma, toma como objeto de estudio la formación de la personalidad de los hombres y las mujeres que integran esa sociedad. La escuela, como institución docente que es, desempeña un papel prioritario en dicha formación” (2002, p. 113).

La Universidad se debe a la sociedad, ya que fue creada por ella y necesariamente, está ligada y comprometida con el desarrollo social y el tipo de hombre que esta necesita en un momento determinado; por tanto, su misión es contribuir, entre otros aspectos, a la educación de las personas y a resolver los problemas que emanan de las necesidades sociales. Ello requiere organizar, conscientemente, el proceso formativo teniendo en cuenta las demandas de profesores y estudiantes, así como las características de la profesión, lo cual es función de la Pedagogía. Al respecto, Palacios señala que:

Es esta en el sistema de las ciencias, la que en sus fundamentos epistemológicos tiene organizado el proceso de educación del hombre y declara como objeto de estudio el proceso formativo de manera consciente, organizada, planificada y controlada hacia un fin social y permite la formación

del médico, el abogado, el arquitecto y las diferentes profesiones existentes en el mundo (2002, p. 44).

Asimismo, la Didáctica permite la concreción práctica de la Pedagogía mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje; en este se encuentra su laboratorio y se ponen en práctica diversas herramientas o resultados que le permite desarrollarse a través de un circuito dinámico de actividad y comunicación. Resulta necesario, entonces, formar un profesor universitario que domine estos recursos y enriquezca así su capacidad de enseñar y promover el desarrollo de su especialidad. Esto significa que ninguna otra ciencia se encarga de la formación y educación del hombre, ya que esta tarea corresponde únicamente a la Pedagogía. Por tanto, un abogado, un médico o un ingeniero cuando ejerce magisterio se convierte en profesor de la ciencia o parte de la ciencia que domina, ya que posee la información que le permite actualizar al estudiante en su materia desde el punto de vista técnico y científico, pero carece de las herramientas didácticas para enseñarlos, lo cual debe superar mediante una preparación pedagógica sostenida. A decir de De la Calle, “se debe potenciar un modelo de profesor reflexivo, que cuestione sobre qué teoría se sustenta su práctica pedagógica, preocupado por analizar junto a sus compañeros su práctica para mejorar” (2004, p. 257).

Resulta oportuno además hacer un autoanálisis de cada sujeto en su disciplina, a partir de una mirada introspectiva del especialista como profesor, pues de no avanzar en esto sería muy difícil cumplir con las aspiraciones de una educación superior de calidad, vista esta como el conjunto de cualidades de una institución u organización estimadas en un tiempo y situación dados, con valoración positiva de los expertos y de la comunidad en general.

Existen elementos básicos que la Pedagogía debe trabajar para lograr una preparación eficiente de sus profesores, motivarlos para que no solo enseñen contenidos específicos, sino que sean verdaderos profesores universitarios, los cuales se distinguen cuando:

- Además de conocer los contenidos de su especialidad, han adquirido un dominio básico, sistemático, consciente y riguroso del método pedagógico.
- Han aprendido y enseñan a sus estudiantes más que a reproducir los contenidos del texto o de un discurso profesoral, a gestionarlo a través del método científico y la investigación.
- Aprenden de los estudiantes, respetan sus criterios, le dan la oportunidad de expresarse y sobre esa base, se corrigen los elementos fundamentales a aprender y motiva hacia una búsqueda más profunda.
- No desarrollan un proceso de enseñanza-aprendizaje bancario, unidireccional, sino desde una participación activa y protagónica de profesores y estudiantes con un espíritu crítico.
- Mantienen una ética y estética adecuada a cada circunstancia y sobre la base del accionar sistemático y ejemplar de la figura del maestro.
- No solo se logran transmitir conocimientos de manera oral, sino a través de su comportamiento, con la gesticulación exacta de las palabras y el ejemplo personal.
- Se acepte rechazado por el grupo y en vez de castigar la conducta de estos, reorganice su estrategia en función de ser aceptado.
- No se centre solamente en explicar magistralmente un contenido, sino lo suavice e

intercale con la experiencia del estudiante y la actividad práctica, acercándolo a su utilidad y significado en la vida.

- Que enseñe la cultura identitaria y también la de otros pueblos.
- Reconozca, definitivamente, que enseñar no es transferir conocimientos; hoy se transmite conocimiento por un número amplio de canales de comunicación, los estudiantes incluso, asimilan mejor otros mensajes que el del propio profesor.

Es importante también, como bien enfocó Freire, que el profesor universitario debe convencerse de que el proceso de enseñar exige (2010, s/p):

- Conciencia de que lo que sabemos hoy es inacabado.
- Reconocimiento de que el estudiante que tomamos y que contribuimos a formar es el resultado de un proceso condicionado donde nuestra función es moldearlo de la mejor forma, es decir, si lo enseñamos con enfoque reproductivo, formaremos un individuo reproductivo.
- Respeto a la autonomía del estudiante, buen juicio y ambiente solidario.
- Humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los estudiantes.
- Cercanía a la realidad, alegría y esperanza.
- Convicción de que el futuro y el cambio son posibles.
- Curiosidad y afrontar riesgos.
- Compromiso, seguridad, competencia docente y generosidad.

- Conciencia de que la labor del profesor es una forma de intervenir en el mundo, de contribuir a su desarrollo. La educación es el reflejo futuro de la sociedad.
- Apostar a una ideología, contribuir a fortalecer el pensamiento del pueblo.
- Dialogar, saber escuchar, dar oportunidad de expresarse.
- Verse pedagogo especialista, investigar en su rama de la ciencia pero superarse constantemente en el método pedagógico.
- Concebir la enseñanza como arte y cultura que adquiere una expresión máxima cuando es transmitida y comunicada.

Por otro lado, el profesor universitario debe convertirse ante todo en un educador. En palabras de Imbernon, “sería deseable que cada profesor asumiera y se sensibilizara interiorizando la docencia como profesión educativa” (2000, p. 45).

Los profesores universitarios además de tener la misión de contribuir con calidad a la formación de profesionales altamente calificados, adoptamos otra mucho más compleja: la formación de profesionales altamente comprometidos con la sociedad y la especie humana, con conductas dignas, y justas, despojadas de criterios históricos que han lacerado sus sentimientos y comportamientos. Como expresara Freire en su texto de *Pedagogía de la Autonomía*, “no debemos permitir criterios como: a) En defensa de su honra, el marido mató a la mujer; b) María es negra, pero es bondadosa y competente; c) ¿Tú sabes a quien le estás hablando?; d) Ahí está, te fuiste a meter con gentuza y ese es el resultado” (2010, p. 109).

Sin querer transformar la Pedagogía en una ilusión perfeccionista, imaginaria o burda, si

queremos resaltar el rol que desempeña como ciencia encargada de condicionar el futuro del hombre en su tránsito por las diferentes instituciones, debemos concientizar, como plantea Enkvist, que: “el profesor no precisa saber tanto la materia en sí, como la forma de presentar la tarea al alumno de un modo atractivo. En otras palabras, el futuro docente debe estudiar más la Pedagogía y menos disciplinas específicas” (2008, p. 246). Este criterio, aplicado a la universidad moderna, es fuente para el análisis y la controversia interdisciplinaria e incitación a fomentar una cultura de mayor alcance e integralidad en esta profesión.

Es dimensión integrante también de la ciencia pedagógica, el carácter educativo de la formación, cuestión esta que todo docente universitario debe integrar a su práctica como docente. Sobre este fenómeno, Álvarez de Zayas, señaló que “repetidamente lo educativo se trata de alcanzar en un proceso ajeno a la instrucción. No siempre se presta la debida atención a crear el clima afectivo en el proceso para que, mediante el ejemplo y la palabra del profesor, se contribuya a la formación de valores, sentimientos y convicciones en los educandos” (1995, s/p).

Al respecto, Zabalza considera que:

Es una realidad en la reciente tradición universitaria, que la docencia en sí misma no constituye un asunto relevante para la universidad como institución, que independientemente que su función histórica es la formación de estudiantes, hoy se les da prioridad a temas como la producción científica, la investigación, la transferencia tecnológica, que a nuestro modo de ver si bien son imprescindibles en la transformación de la universidad, han desviado la atención a su esencia: la educación del ser humano (2009, p. 5).

La realidad de muchos perfiles y carreras en la actualidad muestra que los docentes man-

tienen bajos niveles de superación en temas pedagógicos, que la investigación que realizan de su práctica como docente universitario es muy baja y en esos casos, la consecuencia lógica es que se reproduzcan los modelos de enseñanza tradicionalistas y bancarios, o que imiten a los profesores que le enseñaron a él cuando era estudiante, perdiendo con ello la originalidad y creatividad pedagógica.

Como respuesta a la preparación del docente universitario se han generado en diversas universidades del mundo, bajo variadas miradas y estructuras, espacios encargados de la formación didáctica del profesorado. Se ofertan cursos específicos dirigidos a docentes noveles bajo un principio de formación continua en temas como: metodologías de planificación, didáctica general y específica, diseño curricular, evaluación del aprendizaje, medios de enseñanza y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, entre otros temas.

Cuando un profesor universitario enseña Matemática, Arquitectura, Medicina Interna, u otro contenido de una materia particular, tiene que acudir sin objeción alguna a las herramientas de la Pedagogía. Cuando enseña Anatomía, por ejemplo, los temas científicos tratados dejaron de pertenecer a la ciencia que los generó y forman parte de la didáctica de la especialidad, porque se han convertido en currículo y solo se logrará enseñarlo mediante el método pedagógico, he aquí dos componentes esenciales de la didáctica: el contenido específico y actualizado que se extrae del currículo y el método para llevarlo al estudiante.

Sin embargo, ante esta situación cabe preguntarse: ¿qué sucede cuando el docente ejerce su práctica, pero no domina el método pedagógico? En este sentido, la respuesta deja abierto un compás para la reflexión y el análisis individual de cada profesor uni-

versitario, especialmente, para aquellos que constantemente limitan y minimizan el rol de las Ciencias de la Educación, o de la Pedagogía en particular, en el contexto de la universidad contemporánea.

Es importante entonces, que cada profesor universitario, como ya se ha destacado, primero sea ingeniero, médico, abogado, artista; pero que en la misma medida que asuma la responsabilidad de guiar procesos de enseñanza y aprendizaje se apropie de elementos teóricos y prácticos que aporta la Pedagogía para conducir de manera acertada a los estudiantes hacia la apropiación de los contenidos, habilidades y valores que exige su formación.

El profesor universitario posee características diferentes a las de los docentes que laboran en los niveles educativos precedentes y a las del resto de los profesionales. Generalmente, son graduados de una especialidad en algún campo de las ciencias y no siempre poseen formación pedagógica. Es decir, tienen doble profesión, una titulada y la otra no; sobre la primera, pone su mayor empeño para lograr resultados relevantes y sobre la segunda, la mayoría trata de cumplir con lo dispuesto en algún reglamento establecido o base normativa de referencia.

La problemática de la formación del profesorado universitario ha sido abordada por varios investigadores desde diversas miradas a lo largo del siglo XX y el XXI. Para Pereyra, “fueron las década del sesenta y setenta, aquellas en las que se le dio un marcado énfasis en torno a su análisis en la literatura, existiendo diversos enfoques para su estudio, entre los que se destacan: profesionalismo docente, competencia docente, formación del profesorado, esencialmente en Europa y América Latina” (1988, s/p).

En particular, Cuba ha mostrado una alta preocupación por incrementar de forma sos-

tenida la formación continua del profesorado, a través de la conjugación armónica y sistémica de la educación de postgrado, la investigación pedagógica y la preparación metodológica. Los resultados logrados en este ámbito han permitido a los profesores universitarios la obtención de categorías docentes básicas y superiores, así como de títulos académicos y científicos. El trabajo metodológico desarrollado posibilita también una adecuada preparación, seguimiento y control de su actividad didáctica en la clase.

Entre las estrategias implementadas por las IES cubanas para incrementar la preparación pedagógica del profesorado universitario, se destacan, por ejemplo, la creación de Centros de Estudio, Facultades o Departamentos en los que se investiga y se ofertan cursos de Pedagogía. Sin embargo, muchos de los resultados alcanzados encuentran barreras para su implementación pues, entre otras causas, la resistencia de los profesores para recibir la actualización necesaria en materia pedagógica es significativa y la concientización sobre la importancia social de esta ciencia aún es baja.

Asimismo, en esta transformación de las IES como centros educativos a centros científicos de producción, es que se han consolidado criterios erróneos como el de la formación de especialistas y no de profesores universitarios, y se escuchan criterios que desvirtúan el camino de la institución como:

- Que conociendo profundamente la ciencia específica crece la maestría pedagógica del profesor y el dominio de su materia; en otras palabras, que dando clases e investigando, se aprende a enseñar sin tener que acudir a las herramientas y conocimientos de la Pedagogía.
- Que el aprendizaje es resultado de la dedicación y el empeño que ponga el alumno ante las clases y las tareas que

se orienten. No es del todo erróneo que el estudiante universitario no aprende por falta de interés y esfuerzo, pero la esencia radica esencialmente en la falta de maestría pedagógica en los docentes, en la ausencia de herramientas didácticas para motivarlos, en la carencia de la teoría pedagógica y de estrategias prácticas para aplicarla.

Ante estos criterios nos atrevemos a enunciar cinco preguntas medulares:

- ¿Cuáles son las competencias básicas que debe tener un profesional para que pueda enseñar con calidad?
- ¿Bajo qué principios podemos decir que los contenidos, las competencias y las dinámicas de formación de un perfil o carrera garantizan una formación eficiente?
- ¿Qué conocimientos son necesarios para determinar los componentes didácticos que exigen y permiten cumplir los objetivos de la formación en una carrera?
- ¿Cuándo y cómo se puede decir con claridad que el aprendizaje logrado es eficiente y sostenible?
- ¿Cómo se puede ajustar la información y el conocimiento a las realidades de cada contexto y época con la seguridad de que su asimilación se convertirá en una fuente desarrolladora?

Sin pretender satisfacer de golpe tan complejas interrogantes, nos limitaremos a presentar una idea clave que fertiliza el debate desde cualquier perspectiva: la respuesta está en el desarrollo de las competencias pedagógicas. Pero lograrlo en los especialistas formados requiere mucho más que discursos, artículos, reflexiones, cursos o talleres, ya que exige un análisis interdisciplinario, un

empeño curricular y una voluntad de actores de formación de los diferentes perfiles y carreras universitarias que permita avanzar en:

- La organización del contenido de las materias en torno a requerimientos concretos del desempeño profesional del profesor universitario.
- La oferta de acciones curriculares y extra-curriculares en el pre y el postgrado que precisen del contacto con ambientes profesionales pedagógicos específicos.
- La interdisciplinariedad de las ciencias con la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación en particular, puestas al servicio de los procesos de formación.
- La alternancia laboral en centros docentes con la actividad profesional específica.

Pero el análisis debe llevarnos a una meta de formación clara: una mirada rápida al contenido pedagógico nos permite definir que existen un grupo de elementos esenciales que deben ser tratados desde cada proceso cu-

ricular e insertarlos en los sistemas de superación de cada una de las ciencias y perfiles de trabajo. Estos son:

- Las metodologías de enseñanza, el tratamiento de los contenidos en su triplicidad: conceptual, procedimental y actitudinal.
- La actualización del currículo acorde a las demandas sociales, productivas y del propio conocimiento.
- El trabajo con los ejes transversales, la interdisciplinariedad.
- La atención a las necesidades individuales de formación.

Por ello, la formación del profesor universitario debe modelarse, con mayor intencionalidad, según los criterios expuestos en el siguiente esquema:

Esquema 1: Relación entre la formación inicial del profesorado universitario y su formación continua centrada en aspectos pedagógicos



Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta los antecedentes expuestos, se refuerza la necesidad de contar con un sistema de formación continua de los docentes especialistas para que estos reconozcan y trabajen en el desarrollo de las competencias pedagógicas específicas y generales. Para ello, es esencial darle un carácter de ciencia a la Pedagogía, la que se debe interdisciplinar y promover en el contexto de la educación superior contemporánea.

El llamado es por tanto al debate, a la reflexión y a la búsqueda de sistemas de formación más integrales, que den paso a una Universidad capaz de regenerarse en su dinámica pedagógica, que se perfeccione y se distinga por la calidad académica y de su claustro; solo así, es posible aspirar a lograr resultados de mayor calidad. Finalmente, si esta idea ha inspirado un pensamiento activo, es importante reflexionar, analizar y contribuir, individual y colectivamente, a una mejor gestión en el ámbito de la Pedagogía universitaria.

Conclusiones

Negar o minimizar el carácter de ciencia de la Pedagogía ha sido por muchos años la posición que han asumido muchos docentes universitarios que se resisten a prepararse en otro campo que no es su especialidad.

Los resultados más evidentes de esta negativa han sido el uso de métodos bancarios de enseñanza, la baja relación afectiva con los estudiantes y la formación de especialistas competentes con un bajo nivel de compromiso social, humildad y tolerancia ante las problemáticas globales como el hambre, las guerras, la miseria y la desigualdad.

El profesional que imparte docencia en una IES es consciente de su doble condición: especialista y profesor. Su transformación en profesor universitario le permitirá perfeccionar su gestión y le otorgará reconocimiento social de alto valor. Para ello, debe ser consciente de que su ejemplo personal es un eslabón fundamental en la formación de las nuevas generaciones, así como que la superación constante y la investigación en este campo es clave para alcanzar tales resultados.

La preparación del profesor universitario es una tarea integradora que debe estar contenida en el currículo de cada especialidad, en la formación continua y en las políticas educativas universitarias. Debe ser investigado y tratado con mayor intencionalidad de forma que motive y concientice de manera eficiente y sostenible a los propios docentes de su necesidad. Lo que debe redundar en mayor estudio y discusión sobre su creciente rol en el contexto universitario.

Referencias bibliográficas

Álvarez de Zayas, C. (1995). La Pedagogía como ciencia. La Habana: Pueblo y Educación.

De La Calle Velasco, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(3), 251-258.

Enkvist, I. (2008). La nueva pedagogía y el aprender a ser ciudadano. Educación y Educadores, 11(2), 243-252.

Freire, P. (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana: Caminos.

González Maura, V; González Tirados, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. Revista iberoamericana de educación. N° 47, 185-209.

Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesor para una nueva Universidad ¿Conciencia o presión? Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 38, 37-46.

Knight, P. (2005). El profesorado de la Educación Superior. Formación para la excelencia. Madrid: Narcea.

López Palacios, J. V. (2002). La educación como un sistema complejo. ISLAS, 44, 113-127.

Mayorga, R. (1999). Los desafíos de la universidad latinoamericana en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación. Número 21. Septiembre-diciembre.

Mcnnis, C. (2000). Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching. Quality in Higher Education, 6 (2).

Pereyra, M.A. (1988). El profesionalismo a debate. Formación permanente del profesorado. En prensa.

Tunnermann, C. (1995). La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: Cresalc-Unesco.

_____ (2003): La universidad latinoamericana ante los retos del siglo XXI. Unión de Universidades de América Latina. México.

UNESCO (1998). Proyecto de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. París.

Zabalza, M. A. (2005). Competencias docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, 9 de febrero, Colombia.

Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. La Gestión Universitaria, 5, 69,81.

Hilvanando conceptos y preceptos sobre la formación docente.

IDEAS PARA COMPARTIR

BLANCA A. FRANZANTE
Máster, Universidad de Concepción del Uruguay,
Argentina.

✉ blancafranzante@hotmail.com

CARLA MALUGANI
Especialista en Política y Gestión de la Educación
Superior, Profesora, Universidad de Concepción del
Uruguay, Argentina.

✉ carlamalugani@gmail.com

STELLA MARCLAY
Especialista Docente de Nivel Superior en
Educación y TIC, Profesora, Universidad de
Concepción del Uruguay, Argentina.

✉ stella.marclay@gmail.com

Resumen

La formación docente de profesionales ha sido una temática recurrente desde las primeras décadas del siglo XX. Los grandes formadores plantearon ideas acerca de cómo diseñar tanto el currículum como la práctica profesional, a fin de franquear estrategias y técnicas pedagógicas para construir modelos educativos innovadores, fruto de un proceso de reflexión que impacte directamente en la “profesionalización” del “hacer” y “ser” docente. Se presentan en este artículo los ejes vertebradores del diseño y algunas conclusiones del trabajo de investigación “La formación docente de profesionales. El caso del profesorado de Enseñanza Superior – Carrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay” que permitieron - y permiten - la reflexión sobre nuestra propia práctica como formadores a partir de la mirada de los sujetos en formación. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas abiertas. El análisis de los relatos estimularon el ida y vuelta, teoría – empiria y la emergencia de categorías permitieron hacernos eco de “problema”- “temáticas”, que responden a situaciones cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave

Formadores, práctica reflexiva, educación superior, profesionales.

Abstract

Teacher training of professional people has been a recurring theme since the early decades of the twentieth century. The great trainers have considered ideas about how to design both the curriculum and professional practice in order to allow strategies and teaching techniques to build innovative educational models as the result of a process of reflection that impacts directly on the "professionalization" of "being" a teacher. This article presents the core idea of the design and some of the conclusions of the research. "The teacher training of professional people. The case of Higher Education Training Career - Teaching Career of the Faculty of Communication and Education Sciences of the University of Concepcion del Uruguay" has allowed the reflection on our own practice as trainers from the eyes of those which are in the training process. The research was developed from a qualitative approach, using the technique of interviews. The analysis of the accounts stimulated return – empiria-theory, and the emergence of categories allowed us to see the "problem" - "themes", responding to everyday situations of teaching and learning.

Key words

Trainers, reflexive practices, higher education, professional people

Introducción

Este artículo constituye un corolario en proceso del trabajo de investigación “La formación docente de profesionales. El caso del Profesorado de Enseñanza Superior – Ca-

rrera Docente de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y Educación de la Universidad de Concepción del Uruguay” donde, además, nos proponemos analizar temas emergentes, propios del siglo XXI, los cuales plantean una agenda educativa para nuestras universidades regionales y sus consorcios académicos internacionales.

La relación docencia-investigación ha sido el eje en este recorrido teórico en tanto aporte vertebrador a la gestión de los recursos humanos y sus políticas académicas. Desde la metodología cualitativa es que intentamos responder preguntas como: ¿existe una epistemología de la práctica docente? ¿cuáles son los conceptos y preceptos que subyacen a la práctica docente en la universidad? ¿qué desafíos origina la formación de profesionales hacia el interior de la universidad?

Ante lineamientos tan sensibles para el marco académico, fue necesario establecer un constante “rapport” con los entrevistados, nuestro universo de estudio: los egresados de la carrera de Profesorado de Educación Superior (PES) de la Universidad de Concepción del Uruguay (UCU) y así enriquecer las respuestas con sensaciones, evaluaciones e interpretaciones de aquellos, tal lo sostenido por Taylor y Bogdan (1987, p.55) en sus estudios.

El análisis de las prácticas de enseñanza nos permitió definir el objeto de estudio en tanto “impacto de la formación docente en los profesionales de la carrera de PES”. Esto remite al oficio docente como profesional reflexivo en los términos planteados por Schön al sostener que “las escuelas profesionales deben replantearse tanto la epistemología de la práctica como los supuestos pedagógicos sobre los que se asientan sus planes de estudio” (Schön, 1992:30). En consecuencia, se plantearon profundas consideracio-

nes acerca de la competencia profesional, el currículum y la práctica docente, donde los objetivos de la investigación se circunscribieron a dos ejes de trabajo:

- De conocimiento: identificar las necesidades que lleva a profesionales de diferentes disciplinas a cursar la carrera de PES; conocer los cambios que operan las prácticas docentes a partir de la formación recibida e identificar estrategias innovadoras construidas e implementadas por los egresados y el alcance de las mismas.
- De acción: identificar las necesidades de formación continua expresada por los egresados y aportar a las políticas de formación académica herramientas innovadoras que propicien a los egresados un espacio de educación permanente.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y los objetivos, se consideró que un diseño cualitativo era el andamiaje apropiado para construir el proceso de investigación. El trabajo de campo se desarrolló a partir de entrevistas semiestructuradas a los graduados de la carrera de PES – Carrera Docente de la UCU. Se tomaron como criterio de selección para la muestra a aquellos profesionales que se graduaron a partir de 2003, año en el cual se modifica el plan de estudios de la carrera, incorporándose a la dimensión investigación la asignatura Tesina. Este espacio curricular final de la formación consiste en la realización de un “trabajo de investigación sobre un tema, problema o situación real, sobre la temática educativa en general y/o afín a la disciplina del alumno y/o a su experiencia

profesional, para cuya realización utilizará fuentes documentales y/o recopilación directa de información en el campo en el que sucede el fenómeno que es objeto de estudio”¹.

1. La Carrera Docente de la UCU

Comenzamos este acápite respondiendo a dos preguntas con las cuales se inició esta investigación. Por un lado ¿Por qué la UCU cuenta en su oferta académica con el PES?; y por otro ¿Cuál es el concepto de desarrollo profesional que trasunta en las voces de los graduados de PES de UCU? Respecto a la primera, encontramos que es una propuesta de formación superior que apunta a formar un profesional de la educación, cuyo título lo habilita para ejercer la docencia en el nivel secundario (o equivalentes) y en el Nivel Superior (universitario y no universitario), en la disciplina de su título de base y con grado universitario.

El objetivo central de la carrera es dotar de preparación pedagógica a los egresados universitarios que carezcan de esta y les permita desempeñar con solvencia la profesión docente. En el art. 5 del Reglamento Académico de la carrera, encontramos que: “se procura brindar (...) formación académica y profesional a través de un bagaje teórico y conceptual que proporcione herramientas y conocimientos relevantes para la actividad docente, fomentar la creatividad y la indagación científica (...) y generar un espacio de actualización de las teorías y prácticas educativas como así también de discusión,

crítica, análisis e investigación en el campo dinámico de la educación”².

En los documentos de las mesas de trabajo que modificaron el plan de estudios original encontramos una exposición de motivos bajo el título Necesidad de la Carrera Docente. Entre estos, existe una posición respecto a lo que se describe como la realidad del ejercicio de la docencia en la universidad, explicitando que la “condición de profesor carece (...) de la legitimidad que otorga una venia docendi previa, basada en una adecuada habilitación académica y por lo tanto, esta condición de profesor resulta muchas veces una situación transitoria, siempre de hecho, sujeta a la duración del ejercicio de la cátedra” (Vaga, J.C., s/f).

En ese mismo documento, la UCU reconocía que los campos de la pedagogía, la didáctica y la investigación, aportan elementos sin los cuales no podría ser encarada la actividad docente. Por ello, la implementación de esta carrera tuvo como meta la formación, capacitación integral y perfeccionamiento de los profesionales para el desempeño de la tarea docente “en función del mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de un proceso continuo y sistemático, estructurado fundamentalmente sobre tres áreas: pedagógico-didáctica, formación humanística e investigación.”³

En relación al concepto de desarrollo profesional que trasunta en las voces de los graduados de PES de UCU y desde la perspectiva de la gestión de la función docencia en tanto política universitaria de fortalecimiento al desarrollo de los recursos humanos, podemos adherir a los lineamientos de Hargreaves (1996) cuando afirma que es neces-

rio advertir la existencia e implicancia de un complemento o estadio superior, que garantice “espacios críticos y ampliamente participativos de discusión sobre la misión de la universidad y su papel en la sociedad y en la comunidad donde está inserta” (C. de Donini y Donini, 2004, p.316).

Una de las primeras categorías que emergen, claramente, en los relatos de los sujetos refiere a la necesidad de formación docente. Se entiende por “formación” a la búsqueda personal para ejercer la profesión, en el caso que nos ocupa, ejercer la profesión docente. En dicha búsqueda se conjugan los objetivos, metas y fines del sujeto en formación y las del formador, sujeto que cumple un importante rol de mediador.

Por otro lado, el concepto de necesidades sustentado en una concepción integral, es abordado en su doble acepción, objetivas y subjetivas. Siguiendo a Sirvent (1999); objetivas, en tanto carencias que pueden reconocerse más allá de que sean sentidas y/o percibidas por los sujetos y subjetivas, a las que son percibidas en forma explícita. Necesariamente ambas no tienen que coincidir, pero sí, expresan las insatisfacciones de este.

Los primeros análisis de las entrevistas dan cuenta de diferentes necesidades:

- Salida laboral más rápida y segura.
- Complementar la formación disciplinar cuando ya se desempeñan como docentes.
- Concretar su vocación a través de cursar la carrera docente de una forma clara y expresa.

¹ Resolución Decano Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación (FCCyE), UCU, Nro. 11/04. Reglamento de tesina en Carrera Docente. art. 1.

² Resolución de Decano FCCyE, UCU, Nro. 01/03; Régimen Académico de Carrera Docente.

³ Nota 3.

2. La formación continua de formadores y sujetos en formación

En lo atinente a la formación pedagógico didáctica del profesor universitario, la universidad del siglo XXI se debate entre retos de alto impacto social, político y cultural como la adopción de una compleja pedagogía de la formación, las necesidades emergentes de los graduados, la elaboración de habilidades para el trabajo áulico, la digitalización del saber y la libertad académica como instancias institucionales, pues “el futuro de las naciones democráticas y productivas le pertenece a las ‘universidades del conocimiento’ crítico, práctico, científico, profesional, humanista, poético y tecnológico, no a las fábricas de diplomas devaluados, para individuos cuya imaginación de un mundo mejor esté censurada” (Mollis, 2001, p.139).

Ello insta nuevas relaciones entre la Universidad, el Estado y la Sociedad, las cuales debieran impactar en forma directa en las políticas académicas de formación. Tal lo planteado a lo largo del presente artículo, se torna imperioso pensar espacios permanentes de reflexión sobre las propias prácticas universitarias y su relación con las necesidades del contexto social en un marco de calidad y pertinencia. (C. de Donini y Donini, 2004,316)

En los aspectos teóricos de nuestra investigación apuntamos los señalamientos de Maritza Cáceres, quien sostiene que:

Se debe realizar una permanente y cotidiana reflexión sobre la tarea de enseñar y sus implicancias de acuerdo al contexto.

En este sentido sostenemos que la formación científica, disciplinar, debe ir acompañada de la formación pedagógica donde “la idea de la educación durante toda la vida, de la educación permanente es aplicable al profesional de la educación superior, pues el profesor universitario, en atención a las tareas docentes que realiza, requiere que disponga de posibilidades para su formación continuada (Cáceres y otros, 2003, p.2).

Podemos agregar junto a Marta Souto que la capacitación docente es permanente en tanto proceso constante de búsqueda, de curiosidad de realización permanentemente activa. “La formación nunca es algo ‘ya hecho’, ni el docente un ‘ya formado’, siempre es un sujeto social en formación. Y es esto lo que permanece” (Souto, 2010, p.88).

Correspondería, entonces, diseñar y circunscribir propuestas de educación permanente y socializante: “Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales (...). Un nosotros, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos” (Alliaud y Antelo, 2009, p.99).

Agregamos, que son necesarias estrategias donde “las prácticas áulicas” no impliquen solamente el “hacer”, sino la capacidad de poder intervenir y llevar adelante el proceso de enseñanza aprendizaje en contextos reales y complejos que implican reflexiones, toma de decisiones y “hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales” (Davini, 2015, p.29).

3. El ejercicio de la profesión docente en la universidad

En la Argentina, el profesor universitario debe integrar en su actividad la docencia, la extensión y la investigación. Por ello, no podemos dejar de reflexionar sobre esta última en el proceso de formación de los estudiantes del PES y que inferimos puede extenderse a la formación docente en general, en tanto la habilitación del título implica el ejercicio de la docencia en la universidad. En este contexto, destacamos que los contenidos de las asignaturas Didáctica y Pedagogía son reconocidos, valorados y pueden observarse como explícitamente “aprehendidos” en los relatos de los egresados, no así el trayecto curricular vinculado a la investigación.

Si bien el plan de estudios contempla asignaturas como Epistemología y Metodología de la Investigación, con un trabajo final de Tesina, al momento de buscar indicadores sobre la valoración de la investigación como un espacio curricular, los mismos son en su mayoría negativos.

En este sentido, consideramos que es necesario plantear una doble reflexión al interior de la propia institución, en tanto un docente podrá estimular a los futuros profesionales a reflexionar e indagar “sobre”, “en” y “para” la realidad socioeducativa en que se desenvuelve, si se asume como docente investigador. Así, relacionando esta primera cuestión con lo explicitado en el Estatuto Académico de la UCU, una vez que se sostiene que es una de sus finalidades la de “investigar y

considerar todas las cuestiones ligadas al desarrollo económico-social y cultural nacional, provincial y regional”⁴, inexorablemente lleva a ser concatenado con la necesidad de estímulo de la actividad en investigación como propósito institucional, ya que, como señala María Teresa Sirvent (2009), a “investigar se aprende investigando”.

Planteamos el punto anterior en tanto hemos observado la impronta que el modelo docente tradicional deja en el proceso de formación, por lo cual pareciera que no alcanza con asignaturas que contemplen la adquisición de contenidos y métodos de investigación. Por el contrario, son las contribuciones desde las diferentes asignaturas en su conjunto, donde debe buscarse la complementariedad, donde la indagación sobre la realidad sea un eje transversal en el plan de estudios.

Además, nos atrevemos a repensar el modelo positivista de diseño original del currículum del PES por asignaturas, cuestionándonos si no es también esta estructura curricular la que impacta, de alguna manera, en los propios esquemas formativos docentes pues: “En las estructuras debieran privilegiarse la flexibilidad, la delegación de responsabilidades y mecanismos de evaluación y seguimiento (...) junto con acciones de capacitación en servicio, para mejorar el desempeño y motivar para un cambio en los estilos de gestión” (C. de Donini y Donini, 2004, p.319).

Teniendo en cuenta lo señalado, es interesante el planteo de Francisco Imbernón respecto al rol de investigador que todo docente ha de desarrollar. Si bien en nuestro país, la adscripción a esta nueva concepción de

⁴ UCU. Estatuto Académico, art 4.

profesor es posible, no es fácil generar procesos que permitan un profesor investigador y menos aún, poder romper con las rutinas tradicionales de los centros de formación. Implica entre otras cuestiones “un compromiso que va más allá de lo meramente técnico (...). Por tanto, no basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía, sino que hay que dársela con todas las consecuencias” (Imbernón; 1995, p.14).

En este sentido, sostenemos que la universidad debe estimular la necesidad de formación pedagógico - didáctica y especialmente “en” y “para” la investigación, no sólo del sujeto en formación sino - fundamentalmente - en el formador. Y en esta línea, retomamos las palabras de los documentos de la Conferencia Mundial de la UNESCO cuando se sostiene que: “Para garantizar la calidad en la enseñanza superior es preciso reconocer la importancia de atraer y retener a un personal docente y de investigación calificado, talentoso y comprometido con su labor” (UNESCO, 2009).

4. El más allá y más acá de los cambios en las prácticas docentes.

Relacionado con el punto anterior, podemos observar en este, expresiones que nos permiten identificar aspectos relacionados con la posibilidad de reflexión del egresado considerando junto a Philippe Perrenaud (2001, p.6) dos ideas fundantes, las cuales remiten a posturas vitales en la formación del profesor que van más allá de la construcción de saberes y competencias: la práctica reflexiva y la implicación crítica.

Mientras la primera, refiere a una reflexión sobre la propia experiencia y trayectoria, en nuestro caso laboral y escolar, que favorezca la construcción de nuevos saberes; la segunda, refiere a la necesidad de que los profesores asuman un compromiso con la sociedad donde están insertos.

Tales conceptos nos permitieron interpretar y conceptualizar dos categorías que surgen del análisis de las entrevistas: una, relacionada directamente con los cambios en las formas de “dar clases” y otra, que apunta más allá de estos cambios y refieren a la reflexión que permite la formación recibida.

En relación a los cambios que se operan en las prácticas a partir de los conocimientos construidos durante el proceso de formación, los egresados expresan los siguientes:

- Pasar de una forma tradicional de la enseñanza caracterizada por la exigencia y la repetición a una enseñanza que tenga en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, y especialmente cómo trabajar a partir del error, de sus experiencias negativas.
- Ponerse en el lugar del otro, para entender sus actitudes y comportamientos.
- Reconocer la importancia de los aprendizajes construidos como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje.
- “...Tomar conciencia del lugar de la didáctica como mediadora y posibilitadora de que el alumno se apropie de los contenidos...” (E2).

Teniendo en cuenta lo expresado por los graduados, además del planteo de Perrenaud, podemos agregar que “el profesor-a universitario es un profesional de la enseñanza

superior innovador y creativo, con dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, capaz de hacer que los alumnos se entusiasmen por aprender” (de La Torre y Violant; 2000, p.2). Así, entendemos que el reconocimiento de los cambios en las prácticas docentes, permite a los graduados reflexionar sobre sus propias experiencias y trayectorias con un “antes” y “después”. Ello posibilita enfrentar y resolver situaciones problemáticas desde un lugar de mayor conocimiento de los porqués, para qué y cómo de la tarea docente.

Analizando la segunda categoría, relacionada a los cambios que remiten a la formación de un profesor crítico y reflexivo, un profesor con compromiso social, nos preguntamos: ¿Es posible la formación de un docente crítico y reflexivo en los contextos actuales?, ¿Cómo actúan los modelos identificatorios de los trayectos educativos transitados por los sujetos en sus propios procesos de construcción de identidad docente?, ¿Pueden desandar los caminos si los mismos no satisfacen? A partir de ello, resulta interesante transcribir para su análisis aquellos términos de los graduados que nos permitieron constituir una categoría sobre “la formación de un profesor crítico y reflexivo”.

- Quienes reconocen la necesidad de transformarse y transformar:

“Yo considero que tuve que deseducarme... y (se) necesita ser flexible, estar preparado para la imprevisión, para los imprevistos, el alumno actual tiene que resolver problemas porque se lo van a pedir en el trabajo, (o)... a [sic] cualquier institución como puede ser la docencia” E.12

- Quienes contemplan la formación continua como eje de los cambios personales para actuar en la sociedad actual:

“...Hoy en día ya no sirve quedarse con el título en el cajón, hoy en día los cambios son muy grandes y no sólo los cambios en lo científico sino los cambios en los chicos. Si tenemos que educar, los cambios en la sociedad son muy, muy acelerados.” E.8

Sostenemos que el docente puede reflexionar sobre la formación recibida en los diferentes trayectos escolares, suficientes al momento de la culminación de los mismos, y considerados como insuficientes en un contexto actual, caracterizado “por los imprevistos”, “por lo acelerado de los cambios” y los nuevos “desafíos profesionales”.

Podemos inferir que dicha reflexión deviene en un indicador de docentes comprometidos con la sociedad donde han de actuar, cuestión a la cual la gestión de la función docencia debe estar atenta indefectiblemente atendiendo a la pertinencia de los conocimientos educativos.

Otra de las categorías emergentes en las entrevistas realizadas refiere al “ser docente”, incluyendo en su análisis e interpretación lo dicho y lo implicado; por lo tanto, susceptibles de discusión y debate sobre la base de políticas educativas actuales y también, su proyección hacia el “Aprender a Ser”, en palabras de la UNESCO. Las voces analizadas permiten divisar el trabajo docente a partir de diferentes concepciones que incluyen tanto las proyecciones personales, el control social y un desarrollo de la autonomía en el ejercicio de la docencia, tal lo referenciado por Yuni (2001, p.53).

El aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender nos interpela constantemente. Entendemos que una de las cuestiones nodales lo constituye el implementar linea-

mientos de educación permanente en las tres áreas sustantivas del profesorado: docencia, investigación y extensión, como una respuesta sólida ante al auge de los procesos de cambios y transformaciones. De esta manera, apuntaríamos a distintos planteos que surgen en el análisis e interpretación a lo largo del trabajo que son aquellos que involucran a los propios formadores en el proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto “modelos” y “mediadores” en la formación. Así, el hacer y el decir “muestran” el pensar del docente y trascienden el ámbito áulico, cambiando el modelo tradicional del docente en general y del universitario en particular.

En este sentido, retomamos los señalamientos de Francisco Imbernón Muñoz (1995), citados precedentemente, quien sostiene que en las últimas décadas el concepto de profesor ha cambiado sustancialmente, pasando de las viejas concepciones sobre el profesorado en su rol de reproductor al del profesor como investigador que le permite reflexionar sobre la práctica. En efecto, en la profesión docente, la experiencia surge, se transforma y se reformula en el aula, a través de la experiencia, de la interacción alumno-docente-contenido, del aprender y del desaprender. En tanto, el graduado de PES se capacita para mejorar su saber hacer y, en tanto capacitado; se actualiza en los campos de conocimiento que dan sustento a su ser profesional de determinada disciplina y, por ende, profesional de la docencia en esa disciplina, entonces el ser y el hacer docencia se conjugan en un conocer que trasunta lo meramente disciplinar, conformando un saber conocer. Esto es, la docencia implica un saber teórico y un saber práctico, que necesariamente han de estar ligados a la producción de conocimiento sobre esa práctica docente, cuestión a ser trabajada en forma constante en la formación,

teniendo en cuenta que la misma perfila un profesor universitario.

Entonces, ser un docente reflexivo implica ser un profesor que investiga, que se cuestiona su trabajo, que no tiene miedo de hacer cambios, que estimula la autonomía de sus alumnos para aprender, que aprende aprendiendo, que entiende que a enseñar se aprende enseñando, que sabe hacer, que sabe modificar su práctica, que es un buen docente, un buen profesor...

Estas dos expresiones últimas, ser un buen docente, un buen profesor, surgieron al analizar la categoría “ser docente”, en tanto concepción que los entrevistados mismos tienen sobre la profesión. Para la interpretación y conceptualización de aquellas tomamos nuevamente a Perrenoud cuando señala, “deduzco una figura del profesor ideal en el doble registro de la ciudadanía y de la construcción de competencias” (2001, p.5). Así, construimos una caracterización a partir de las expresiones de los graduados teniendo en cuenta el doble rol de sujeto en formación y como formador. En tanto sujeto formado en permanente formación:

- Se reconoce la integración entre el conocimiento y las experiencias y vivencias que lleva implícito el proceso de enseñanza aprendizaje:

“Amar el conocimiento disciplinar en el que se formó y querer que otros (los alumnos) también experimenten esa vivencia (siempre en el ámbito universitario, donde se supone que los alumnos eligieron estar)”. E.2

- Se valora la formación inicial sólida y la necesidad de una formación continua:

“Yo creo que un buen profesor debe tener solidez en alguna disciplina, en principio

la va construyendo, la va aprendiendo... parte en la facultad y parte en su práctica docente. Porque el docente tiene que seguir aprendiendo, es un alumno casi en buena parte...” E.11

- “Tiene que tener valores, una sólida formación disciplinar y una sólida formación pedagógica, digo pedagógica pero no me quiero ceñir a lo pedagógico, lo pedagógico como confluencia de lo filosófico, sociológico y psicológico etc., como la síntesis de todo eso...” E.7

En tanto sujeto formador/educador encontramos expresiones de los graduados que consideran que el buen docente debe:

- Saber adaptarse a las situaciones..., interactuar con el medio. Más que nada con el alumno y la situación del alumno...E.1
- Reconocer la importancia del rol como formador en la sociedad, lo cual conlleva responsabilidad y respeto por el sujeto en formación:

“...Tener en claro que es un formador, que es una persona importante dentro de la sociedad pese a que nos quieran hacer creer otra cosa, el docente es sumamente importante para la sociedad...”E.4

- Transmitir conocimientos y valores, desde el lugar de reconocer al sujeto en formación, el alumno:

“Tal vez sea muy concreto, pero un buen maestro entiendo que además de transmitir necesariamente conocimientos (contenidos), debe hacer empatía con sus alumnos, que se de ese ida y vuelta, ponerse en el lugar del alumno, ya que se forma realmente puede educar en conocimientos y en valores” E.6

- Los que destacan el papel que desempeña el docente en la sociedad actual en tanto formar ciudadanía:

“¡Sí, sí! Hay que tener un perfil inclinado a esa función (la docente) y entender lo importante que es lo esencial que es en la formación de jóvenes, en la formación de la sociedad...” E.11

Al bagaje de conocimientos disciplinares que ya posee el estudiante del PES, propios de su formación inicial, esta nueva etapa le suma conocimientos pedagógicos y didácticos que complementan lo disciplinar. Muchos de los graduados ya se encuentran frente a alumnos al momento de iniciar el profesorado y reconocen que las competencias adquiridas inciden no solo en la forma de dar clases sino que también permiten una mirada diferente para comprender tanto al sujeto que aprende como al contexto donde se despliega su función docente. Vemos así, como señalan las narraciones de las experiencias educativas registradas, y luego de concluir el PES, que emerge un sujeto pedagógico que intenta aperturas, trayectos y recorridos posibles, no apegados a la estructura tradicional áulica, sino que defiende la idea de intervenir eficazmente en el proceso educativo y en la sociedad.

Con relación al desafío de la FCCyE en particular, y de la UCU en general frente a la educación permanente los entrevistados graduados de PES, señalaron que la educación para la vida determina una serie de perspectivas a incluir en las políticas educativas actuales y futuras de la carrera en particular y de la UCU en general, tales como:

- Formación como ciudadano del siglo XXI incluido en la sociedad del conocimiento y la información.

- Estudio y capacitación en tecnología educativa y sus aplicaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Formador de formadores conscientes de cómo las TIC transforman y condicionan la educación permanente de un ciudadano reflexivo en el siglo XXI.

Conclusiones

Consideramos que los estudios superiores se enfrentan hoy a los grandes cambios que demanda la sociedad del conocimiento. Pensar en un escenario universitario abierto, de educación inicial y permanente, donde aparece la educación a distancia como un nuevo desafío permite recomponer y franquear las fronteras tradicionales que segmentan las posibilidades de aprender y autoformarse en el camino educativo. En aras de continuar con esta línea de trabajo consolidamos la idea de vinculación con docentes investigadores de universidades latinoamericanas y del Caribe en pos de pensar los escenarios posibles en un futuro próximo.

Como horizonte cercano se concretó la aprobación por Resolución CSU UCU 84/15 del

proyecto de investigación “Los estilos docentes y los modelos pedagógicos subyacentes en las prácticas de profesores en la UCU-FCCyE y la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba como resultado y pretexto de conformación de grupos para la investigación” que surge, precisamente, de la continuación de la línea de investigación planteada por UCU en el proyecto que da origen al presente artículo.

Los contextos actuales impactan en los procesos de enseñanza aprendizaje que necesariamente cambian en forma continua y rápida. Ello implica una permanente adaptación, transformación y nueva adaptación a los tiempos y formas de “ser docente” y “hacer docencia”. Quienes acompañan/acompañamos desde la formación y gestión, con planes de estudios de formación inicial y continua, deben/debemos plantear estrategias de educación permanente que construyan un perfil docente que contemple espacios que integren la reflexión de la propia práctica como insumo de la formación continua, la investigación y su transferencia al medio. Esta es la tarea de quienes gestionamos la función docencia enlazada ineludiblemente con la investigación educativa.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009): Los gajes del oficio. Buenos Aires, Argentina: Aique.

C. de Donini, A. M. y Donini, A.O. (2004). La gestión universitaria en el siglo XXI. Desafíos de la sociedad del conocimiento a las políticas académicas y científicas. En: Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. (coords.) Los desafíos de la universidad argentina, 305-341. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Cáceres Mesa, M. y otros (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Revista Iberoamericana de Educación, versión digital. Extraído desde: <http://rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf> el 15 de julio de 2015.

Davini, C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

de la Torre, S. y Violant, V. (2000): Estrategias creativas en la enseñanza universitaria, extraído desde http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/estrategias_creativas_universitaria.pdf el 15 de julio de 2015.
Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Imbernón Muñoz; F. (1995). La formación y el desarrollo del profesorado: de la formación espontánea a la formación planificada, Universidad de Barcelona: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 8, 12-33.

Mollis, M. y Tiramonti, G. (1992). Evaluación y Calidad Universitaria: Alternativas para la Elaboración de Indicadores. Buenos Aires: CEPAL.

Mollis, M. (2001). La Universidad Argentina en Tránsito: Ensayos para jóvenes y no tan jóvenes. Buenos Aires: FCE.

Perrenoud, P. (2001); La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa, 3, 503-523.

Schön D. (1992); La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la esperanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.

Sirvent, M. T. y otros (1999). Estudio de la situación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Comunicación presentada al 1º Congreso Nacional de Investigación Educativa. U.N. del Comahue, Argentina.

Sirvent, M. T. (2009). Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa. Comunicación presentada a las XI Jornadas Nacionales de Investigación Educativa y IV Ateneo de Investigación XXIII Congreso ALAS. Argentina.

Souto M. (2010). Elucidación crítica sobre la formación docente. Revista Itinerarios educativos. Extraído desde <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/viewFile/3927/5961> el 15 de julio de 2015.

Taylor S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Madrid: Paidós.

UNESCO (2009). Conferencia Mundial de Educación Superior: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Francia: Paris.

Vega, Julio César (s/f). Necesidad de la Carrera Docente; Universidad de Concepción del Uruguay. Mimeo.

Yuni, J. (2001). Política, cultura y educación: lecciones de la historia. En: Molina, F. y Yuni, J. (comp.) Reforma educativa, cultura y política: el proyecto inacabado de la modernidad. Buenos Aires: Temas.

A nova gestão pública na universidade brasileira

E A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO¹

SOLANGE MARTINS OLIVEIRA MAGALHÃES
Profa. Associadas, Universidade Federal de Goiás/
Brasil.

✉ solufg@hotmail.com

RUTH CATARINA CERQUEIRA RIBEIRO DE SOUZA
Profa. Associadas, Universidade Federal de Goiás/
Brasil.

✉ ruthcatrina@gmail.com

Resumen

En Brasil, como en muchos países de América Latina desde la década de 1990, se están aplicando modelos de gestión como resultado de las reformas neoliberales para el Estado y la educación, que se caracterizan principalmente por la búsqueda de una supuesta eficiencia. Las reformas están encaminadas a la adopción de parámetros del sector privado, cambiando el papel de la Universidad como institución social, lo que también influye en la producción de conocimiento. En este artículo nos proponemos cuestionar el actual modelo de gestión denominado "Nueva Gestión Pública (NGP)", específicamente, su influencia en la producción de la educación, la formación docente y el conocimiento. La Nueva Gestión Pública toma diferentes formas de diseñar sus principios de administración de empresas, inducidas por organizaciones internacionales tales como la Organización para la Cooperación, el Desarrollo de la OCDE y el Banco Mundial, para la producción de conocimiento. Promueve y apoya la divulgación de ciertos fundamentos epistemológicos que también serán la base de la política de educación y formación de profesores. Para aclarar el tema, buscamos

¹ Pesquisa financiada CNPQ-FAPEG/Brasil.

entender cómo las decisiones epistemológicas definen el choque de fuerzas opuestas en los dos campos: la formación y la producción de conocimiento, que actúa en la formación de profesores e intelectuales brasileños, así como en la calidad de la educación en el país.

Palabras clave

Investigación, epistemología, formación del profesorado, producción del conocimiento.

clash of opposing forces in both camps - training and knowledge production. The same work in the training of teachers and Brazilian intellectuals, as well as on the quality of education in the country.

Key words

Research, epistemology, teacher training, knowledge production.

Introducción

No Brasil, como em muitos países da América Latina, a partir dos anos 1990 foram sendo implantados modelos de gestão, especificamente na educação, denominados Nova Gestão Pública (NGP), decorrentes das reformas neoliberais e das reformas do Estado, que se caracterizam, sobretudo pela busca da eficiência. A reforma teve como meta a adoção de parâmetros da economia privada na gestão do público. Na universidade esse processo marca sua passagem de instituição, para universidade como organização (Chauí, 2003; 2014).

A NGP agrega diferentes maneiras de conceber a gestão educacional, fundada nos princípios da administração de empresas e é induzida por organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE, e o Banco Mundial (Oliveira 2015; Verger y Normand, 2015). A NGP introduz a ideia de governança em oposição à de governo. Esse termo é largamente utilizado a partir de duas fontes: o Banco Mundial e a política da 3ª via britânica, representa uma realidade fluída, consensual e protetora. Se instala como novo conceito de referência que pretende desautorizar os antigos, como o de governo. O conceito tem um largo potencial como termo de instrumentalização, de utilização

Abstract

In Brazil, as in many countries of Latin America since the 1990s, are being implemented management models as a result of neoliberal reforms to the state and education, which are mainly characterized by the search for a supposed efficiency. The reforms are aimed at the adoption of the private sector parameters, changing the university's role as a social institution for the organization, which also influences the production of knowledge. In this article we propose to question the current management model called "New Public Management" specifically its influence in education, teacher training and the production of knowledge. NGP takes different ways to design its principles of business administration, induced by international organizations such as the Organisation for Economic Co-operation and Development OECD and the World Bank, for the production of knowledge. It promotes and supports the disclosure of certain epistemological foundations that will also be the basis of education policy and teacher training. To clarify the issue, we seek to understand how the epistemological choices made in the field of production of knowledge, to define the

ideológica, dentro da perspectiva neoliberal para desacreditar o Estado, o governo, a política, a democracia, possibilitando “fabricar a boa governança, tão absurda como ilusória” (Delvaux, 2007, p.73).

Essa Nova Gestão Pública que toma como modelo a reforma britânica, implementada pela lógica da 3ª via, concebe a profissão docente subjugada à gestão (NGP), o que gera um novo profissionalismo e novas formas de trabalhos entre os professores (Normand, 2013). A 3ª via se centra em resultados e na difusão da valorização do desempenho, transforma a função social do professor, normatiza novas regras de trabalho, apoia-se na ideia de professores eficazes, alinhados na busca de alcançar metas de produção e na meritocracia, controlados pela avaliação de desempenho mercadológico. Para Normand (2013) a NGP ameaça a profissão docente em sua identidade, impondo um processo de desqualificação e desprofissionalização dos professores.

A lógica que a NGP quer impor às universidades anuncia que os diferentes níveis de controle são concretizados pelas avaliações do desempenho, consideradas como essencial para a promoção da educação de qualidade, que se concebe como o alcance das metas, dos produtos, o atingir resultados traçados exteriormente à universidade, por técnicos ligados à sua mercantilização. Essa lógica desconhece o conhecimento e a educação como bens públicos, desdenha a historicidade da universidade pública e seu papel social, ignora os professores como profissionais críticos, criadores e transformadores da história e que nesse sentido não podem ser regulados como mercadoria.

Como argumenta Normand (2013) a NGP ainda institui a passagem de um profissionalismo de profissão para o de organização.

O profissionalismo de profissão ancora-se na lógica em que o grupo de profissionais tem uma autoridade construída historicamente, baseada na confiança entre pares e na autonomia, numa forte identidade social e na defesa de uma ética construída por eles próprios. No caso do profissionalismo de organização o controle é feito a partir de avaliações da qualidade mercadológica. No que concerne à formação docente, a NGP referenda que essa deve ser feita ao longo da vida profissional, relacionando-se às situações dos contextos de trabalho, apoiar-se no domínio dos saberes específicos e procurar se apoiar em pesquisas que tratem da eficácia pedagógica, o que nos permite incluir essa proposta nos ideais da epistemologia da prática.

No Brasil, como em outros países da América Latina, observa-se a partir da década de 1990 a expansão da educação superior se faz em várias frentes. Nesse artigo vamos nos ater à expansão da pós graduação, principal espaço de produção de conhecimento e da pesquisa, sua reestruturação e o empresariamento do conhecimento, que sob as rédeas da NGP se funda em um ideário da mercantilização da educação e, ao transformar a universidade em organização, abole conquistas sociais que se assumem como serviços, subordinados ao mercado (Mancebo et al., 2015).

A NGP estabelece como priorização para a pós-graduação a produção do conhecimento, mas como os recursos para a realização de pesquisas é escasso, numa lógica perversa, normatiza a distribuição do financiamento para a investigação a partir da avaliação da produtividade dos pesquisadores, o que institui a competitividade entre pares. Em decorrência, a alta produtividade se transforma em política de Estado o que gera perturbação na atividade dos pesquisadores.

Mancebo (2015) se refere que a expansão da pós-graduação tem outro aspecto que é a indução para que essa se vincule às empresas e contribua diretamente ao desenvolvimento e inovação, para a formação de trabalhadores qualificados. Essa lógica de empresariamento do conhecimento é redundantemente negada por pesquisadores da perspectiva crítica, embora permaneça difundida tanto pelos governantes, como pela mídia, que defendem a expansão da pós-graduação e do sistema de ensino, em geral, como garantia de expansão e fortalecimento do capital.

Em continuidade, pretende-se discutir criticamente como a produção acadêmica sob a égide da NGP, centrada no desempenho, na reestruturação das funções sociais dos professores, nesse novo cenário da pós-graduação referenda, difunde ou resiste a essas mudanças.

1. Constituição de uma hegemonia: aproximação entre as deliberações políticas e científicas

Partiu-se da discussão sobre a influência da NGP na universidade contemporânea brasileira para em seguida interpelar a epistemologia da produção do conhecimento, tanto na academia como na política voltada à formação e à educação. Para esclarecer a temática proposta, nessa primeira sessão, na segunda e terceira, realiza-se um aprofundamento teórico sobre o como o posicionamento político hegemônico marcou a formação docente e o campo da produção acadêmi-

ca no Brasil. Busca-se compreender como esse posicionamento define epistemologias que marcam o confronto de forças hegemônicas nos dois campos – da formação e da produção do conhecimento, pois esses se destacam por sua grande influência na formação dos intelectuais do país. Posteriormente, na sessão quatro, recorre-se à análise de um recorte da produção acadêmica sobre professores de universidades brasileiras, a partir de sua epistemologia e historicidade, para interpelar as repercussões das escolhas epistemológicas, destacando seus fundamentos, com o intuito de identificar e compreender os princípios que sustentam o discurso sobre a formação docente e qualidade da educação.

Trata-se de uma pesquisa realizada em Rede, que tem buscado produzir indicadores da qualidade social da pesquisa acadêmica. O grupo sustenta que as escolhas epistemológicas dos pesquisadores, dizem dos modos de regulação impostos à produção científica brasileira, ao mesmo tempo em que manifestam a contradição na elaboração de um conhecimento que se relaciona epistemologicamente às demandas sociais.

Essa proposição se justifica pelo simples fato que a política se concretiza em intelectuais que assumem o pensamento hegemônico, quer seja via formação e/ou produção do conhecimento. Esse entendimento manifesta a necessidade de aproximação entre as deliberações políticas e científicas, desde o início dos anos de 1990 e percorre até os dias atuais. Historicamente, esse também é um marco histórico importante nas reformas econômicas, sociais, culturais e políticas na América Latina.

Nesse período histórico, devido ao contexto de forte crise econômica vivida pelos países, os governos da região trocaram suas

estratégias de desenvolvimento para assumir o modelo neoliberal. O movimento teve indução externa, resultante da articulação das políticas de organismos internacionais, que se envolveram na reestruturação do setor produtivo, nas mudanças da estrutura do Estado e nas relações sociais da região. Apesar da forma particular que o processo assumiu em cada país da América Latina, em quase todos, configuraram-se embates políticos nacionais pela construção de uma nova hegemonia.

O mesmo período também foi o palco de um conjunto de reformas educacionais, quando se buscou adaptar a educação aos objetivos econômicos, políticos e ideológicos do projeto da burguesia mundial. À época já se expressava a nova normatividade da política educacional para os próximos períodos na América Latina: ter caráter homogêneo e homogeneizador.

A liderança das reformas estava sob o controle do Banco Mundial, responsável pelo projeto e pela padronização da política educacional. A reforma educacional foi assumida como tema político prioritário, para atingir as seguintes metas: (a) expandir a educação adequando-a as mudanças da lógica de regulação capitalista; (b) formar a força de trabalho de alto nível para favorecer a competitividade econômica internacional entre países, y (c) beneficiar o desenvolvimento dos países de forma autossustentável. Considerou-se que o melhoramento da qualidade da educação passava pelo alcance dessas metas.

Entre o alinhamento das diretrizes impostas, estavam presentes as recomendações da UNESCO/CEPAL, essas visavam o desmonte dos sistemas educativos, envolvia: descentralização dos serviços educativos, mudanças curriculares, execução de programas sociais de compensação focaliza-

dos na população, avaliação de todos os níveis do sistema educativo e centralidade na mudança da profissão docente, segundo parâmetros hegemônicos.

Instituiu-se modos de regulação das políticas públicas que foram marcadas pelo progressivo aumento do controle externo, na mesma linha, o Estado modificou os projetos de educação e de formação dos professores e, no campo da produção do conhecimento, impuseram-se bases epistemológicas que orientaram a investigação educacional, através de uma estrutura direcionada para a produção do conhecimento útil às decisões políticas. Além disso, parte dos investigadores, ao se apropriarem e reinterpretarem essas decisões, também assumiram os mesmos modos de regulação, validando as políticas públicas, o que favoreceu a construção do consenso ativo.

Essa dinâmica de construção do consenso ativo ganha visibilidade, pois a política se concretiza em intelectuais que assumem o pensamento hegemônico, cuja efetivação o fortalece como uma das estratégias das classes dominantes, para se tornarem também classe dirigente, seja como coerção, seja como consenso, quer dizer assumindo a direção intelectual e moral do processo social (Neves, 2013). O consenso que é fundamental para a constituição da hegemonia, se manifesta nos documentos oficiais que promovem a regulação essencial, para a introdução de uma nova sociabilidade na educação, capaz de envolver professores, alunos, dirigentes educacionais, pais, comunidade, em um mesmo projeto.

No caso da produção do conhecimento na universidade, há a sujeição à mesma política de regulação aos organismos, a qual determina o que se financia, quais os temas privilegiados, em detrimento de outros, além de estabelecer a perspectiva que se vai de-

mandar aos trabalhos, logo delega o tipo de posicionamento solicitado aos investigadores. Essas medidas representam e sustentam o modo de regulação sobre o como as ações governamentais orientam a produção científica. Processo que explicita uma coação à autonomia dos pesquisadores, fortalecendo a maior aproximação entre as deliberações políticas e científicas. Por outro lado, reforça-se o caráter técnico instrumental que é atribuído a investigação educacional, aproximando-a da racionalidade positivista.

Assim entendendo, para interpelar a epistemologia da produção do conhecimento sobre a formação dos professores, como anunciado, destaca-se uma década da produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil, período 1999-2009, analisada pela Redecentro - Rede de pesquisadores sobre professores do Centro-Oeste/Brasil. Essa Rede é composta por sete Programas de Pós-graduação em Educação da Região: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Tocantins (UFT), e Universidade de Uberaba (UNIUBE), instituições que se agregam em vários projetos de pesquisas, cujas temáticas têm centralidade no professor.

Por meio de seus componentes, a Redecentro realiza uma pesquisa meta teórica, com abordagem qualitativa, pautada no método materialista histórico dialético, a partir do posicionamento ético-político e metodológico crítico contra hegemônico. É objetivo da Rede: a) promover à reflexividade sobre os constructos presentes nos trabalhos acadêmicos, para construir indicadores de qualidade social que ajudem a manter a produção acadêmica dentro de parâmetros de maior solidez epistemológica; b) apoiar epistemo-

logicamente a produção, no sentido de que se oponha ao modelo ateuico e meramente descritivo das questões educacionais, entendendo que isso pode tornar o campo da pesquisa em educação, mantenedor da hegemonia e sua ideologia, sobretudo quando construída com base na epistemologia da prática.

Na articulação do trabalho em Rede, esse proceder busca fazer entender aos pesquisadores da área, como sua atividade investigativa credita posições ideológicas, sustentando os modos de regulação das políticas públicas, conforme discutido, que se manifestam nos fins e meios da produção do conhecimento, logo à qualidade social da formação e da educação.

Com esses pressupostos e objetivos, a Redecentro delinea proposições que não devem ser compreendidas como modelos e nem serem interpretadas como certezas, mas aceitas na interlocução do debate, como sugestões e alternativas, para os que se interessam e são responsáveis pela produção do conhecimento científico relacionado à questão da demanda social.

2. Formação docente no Brasil - reflexos da lógica neoliberal presente na América Latina

Assim como ocorreu em outros países da América Latina, como foi dito, a partir da década de 1990, no Brasil houve a implantação da política neoliberal que adentrou o campo da educação. No caso da formação, a política neoliberal em curso, tinha foco

na formação para o trabalho, conforme demandas do capital. Vivenciou-se o que se pode configurar como o retorno às concepções tecnicistas e pragmatistas da década de 1970, num patamar que deslocou seu referencial para a qualificação do indivíduo (Kuenzer, 2003). Buscava-se particularmente o desenvolvimento de competências, que se ligavam a uma concepção de qualidade mercadológica.

Para tanto, estimulou-se a implantação de um sistema de avaliação em larga escala, as parcerias público-privadas, a privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo, majoritariamente às instituições particulares e sob a forma de EaD. Esse movimento político repercutiu nos cursos de formação docente, cujas diretrizes colocaram o professor como uma política de Estado (Evangelista & Shiroma, 2008), mudando não só sua formação, mas sua profissionalização e o próprio trabalho docente.

A UNESCO assume o movimento que reforça e destaca a centralidade da figura do professor como política de Estado, tanto no Brasil, como em outros países da América Latina. Essa organização foi norteadora central do movimento de reconversão das instituições e cursos de formação, tendo em vista adequá-los à produção de docentes que professam a reconversão do trabalhador. Reconversão nos termo de Evangelista (2014), que sustenta a ideia de uma reformulação do ser professor como um protagonismo docente, ou seja, quanto mais o professor encaminhar os desígnios da reforma, mais estará distanciado dos comprometimentos históricos de sua função social. Portanto, o professor acaba tornando-se protagonista de sua própria alienação. Ideologicamente, defendia-se que esse movimento ajudaria a formar o “novo” trabalhador, flexível e compatível com as novas demandas econômicas, mas para

tanto, necessitava-se também da reconversão do professor que deveria adquirir uma série de características: flexíveis, criativos, competentes, habilidosos, poliprofessores, multiprofessores (Triche, 2010).

Para referendar a reconversão docente, as recomendações dos organismos internacionais assinalaram a necessidade de fortalecer formação docente em função de suas próprias demandas: indicavam ser indispensável rever o papel das universidades públicas; realizar uma revisão dos planos e programas dos cursos de formação; manter-se no comando das políticas de assessoria e capacitação docente e, implantar um “suposto” mecanismo de reconhecimento do desempenho docente, via processos de avaliação. Todos estes aspectos foram considerados de vital importância para melhorar o rendimento profissional dos docentes, o que resultaria, segundo os organismos internacionais, na melhoria da qualidade do ensino. Isso se traduziu numa Pedagogia da Hegemonia (Neves, 2013) que, de maneira explícita ou subliminar, implicou na formação da subjetividade e da consciência do professor, ou seja, na formação de intelectuais capazes de assumir a política hegemônica.

A política de formação neoliberal vem sofrendo diversas críticas por parte de pesquisadores contra hegemônicos que, em sentido geral, questionam a formação com caráter mercadológico, fragmentada, aligeirada, centrada numa perspectiva epistemológica da prática, a qual, além de ignorar o caráter histórico das relações sociais, dissocia a relação teoria e prática. O mesmo roteiro ideológico se reflete na produção da pós-graduação, outro locus formativo de professores e de intelectuais. Para se entender os reflexos dessa política na produção do conhecimento, se faz necessário compreender suas demandas e processos.

3. O campo da produção do conhecimento no Brasil - imposição e a afirmação das políticas educacionais neoliberais

As novas pautas de reorganização social neoliberal perpassam, particularmente, o campo da pós-graduação, ou seja, da produção e a divulgação do conhecimento, pois esse se mostra fundamental para o desenvolvimento social do país. Nesse sentido, a produção acadêmica adquire especial relevância para a proposta hegemônica, e por isso, passa a ser controlada com especial atenção. A pós-graduação *stricto sensu* forma pesquisadores, os quais constituem, no conjunto de todas as áreas de pesquisa, uma das mais importantes parcelas da intelectualidade de um país. A partir da formação, nos cursos de mestrado ou doutorado, há uma demanda de conhecimento que pode impulsionar os processos políticos ideológicos modernizadores nas sociedades. Da mesma forma, o sistema de pós-graduação, no nosso caso, em educação, também se mostra como campo de embates teóricos, efetivados por posicionamentos políticos que vão desde formulações críticas, e assim consolidam um campo de produção contra hegemônica, até posicionamentos a-críticos, o que pode referendar a aceitação e a afirmação das políticas educacionais neoliberais.

Nesse sentido, a produção acadêmica brasileira apresenta ambiguidades. Vários traba-

lhos comportam análises sobre sua produção, no conjunto expressam a presença da contradição sobre as atividades desenvolvidas na pós-graduação e na produção do conhecimento (Magalhães & Souza, 2014). Também se identificam características e desafios muito semelhantes, dentre eles uma tendência comum é o confronto entre formas de validação da relação entre a avaliação, a acreditação, e a qualidade proposta à formação e a educação.

No campo das políticas educacionais, a avaliação e a acreditação compoem hoje, importante mecanismo de controle nacional, que serve para confrontar uma suposta garantia pública de qualidade da educação, da formação e da produção do conhecimento. Entretanto, esse mecanismo tem sérias limitações, quer seja no que se refere às possibilidades de intervenção do governo nas universidades públicas e seus cursos de formação, ou dos programas de pós-graduação, em contextos complexos de internacionalização. Entretanto, como já foi dito, há o serceamento do campo da pós-graduação, com a demarcação de bases epistemológicas que fundamentam a lógica neoliberal.

Sem pretender fazer uma tipologia completa dos problemas que envolvem a produção acadêmica do conhecimento no Brasil, acredita-se que a compreensão desses problemas parece ser um princípio incontornável para começar a resolvê-los. No conjunto, neste artigo, optou-se por um recorte da produção acadêmica sobre professores do Centro-Oeste brasileiro, como estruturador desse movimento de aproximação da discussão sobre os problemas que enfrenta a pós-graduação brasileira.

Entende-se que existem diferentes escolhas epistemológicas refletidas na produção, essas expressam e valoram um percurso teórico que promove embates de posições

antagônicas. Essa aproximação permite aprofundar a discussão sobre o processo de produção do conhecimento, o que ajuda a compreender: 1) as repercussões das escolhas na elaboração e manutenção de políticas para a formação docente e a qualidade da educação; 2) como as bases epistemológicas sustentam posicionamentos políticos na intelectualidade do país.

4. Aspectos norteadores do estudo em Rede: posicionamento epistemológico, metodológico e político

No que se refere aos princípios e fundamentos da epistemologia que norteia a pesquisa em Rede aqui relatada, tem-se que por epistemologia entende-se o estudo das possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico, trata-se do “modo de pensar o logos”. A perspectiva epistemológica age como guia orientador da produção do conhecimento e também como estruturante do posicionamento epistemológico ou metodológico, este sempre vinculado às correntes teóricas próprias de um determinado campo.

Numa ordem didática, a consistência, coerência e a relevância da produção do conhecimento também exige posicionamento político, o qual representa a forma como o teórico (ou pesquisador) compreende a realidade, os modos de construí-la e, em termos

de reflexividade epistemológica, associa-se ao como pretende modificá-la. O posicionamento político também está relacionado ao modo como o pesquisador compreende a ciência, como se posiciona em relação a ela, como direciona o seu fazer que em proximidade à dimensão ontológica, se converte em posicionamento ético-político, pois passa a sustentar o modo como o pesquisador compreende o ser humano e sua realidade (Saviani, 2013).

Há ainda o enfoque metodológico que diz do modo de construção da ciência (ou da pesquisa). Entende-se a metodologia como epistemologia em ação; é uma lógica da ação, definida pela racionalidade a qual está vinculada. Esse movimento vai dizer sobre o como se percebe, analisa, compreende e se interfere no objeto de estudo, ou seja, na própria realidade. É por meio da metodologia que se faz a pesquisa, por meio dela se conhece o campo, se identifica a lógica da produção do conhecimento na área da educação. Esses aspectos conceituais definem o posicionamento epistemológico e político da Redecentro, eles explicitam a discussão sobre as novas pautas de reorganização social neoliberal, e sobre o como essas passam, particularmente, a produção e a divulgação do conhecimento.

Metodologicamente, a Redecentro seleciona, organiza e sistematiza a produção acadêmica sobre professores. Realiza a leitura integral dos trabalhos e sistematiza as informações em instrumento de análise construído pelo grupo. O instrumento é composto pelas categorias de análise: temas desenvolvidos (formação, profissionalização, trabalho docente), tipo e abordagem de pesquisa, método, ideário pedagógico, referencial teórico utilizado. Cada pesquisador-leitor preenche o instrumento que é debatido e corrigido em reuniões de estudo e análise.

Após debate sobre as informações coletadas, realiza-se a composição e a análise dos sentidos discursos produzidos. É importante relevar que essa apreensão é sempre circunstanciada e condicionada aos pesquisadores, uma vez que os trabalhos “não dizem algo” diretamente, isto é, sem a mediação da epistemologia que guia nossa investigação. Conforme os pressupostos da análise do discurso, não são neutros os posicionamentos dos pesquisadores estudados, logo para a análise das opções epistemológicas verificadas nos trabalhos se faz necessário uma interpretação que mantenha a vigilância epistemológica, e com ela os sentidos são interrogados pelo grupo a partir de “um contexto” epistemológico e metodológico não coincidente com o dos autores dos textos com os quais dialogamos (Bakhtin, 1997).

Por esta razão, não buscamos convergências ou divergências do nosso eu texto com o dos autores analisados, mas entender o deles a partir das “vozes” que fundamentam convicções e opções políticas. No nosso entendimento, quando articuladas as categorias citadas, compõem-se o discurso produzido, me esse nos diz do posicionamento epistemológico, metodológico e político, ou seja, identifica o movimento ideológico das pesquisas, nosso objeto de estudo e análise.

Ainda acrescentamos que ao longo de dez anos de trabalhos coletivos, as categorias de análise citadas, foram dimensionando a construção de indicadores de qualidade social da pesquisa acadêmica, que serão discutidos logo abaixo. Esses indicadores direcionaram a análise das pesquisas desenvolvidas na perspectiva dialética, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás/Brasil, período 1999-2009.

No período foram defendidos 422 trabalhos, dentre os quais, 379 eram dissertações e 43

teses. Do total de 422 pesquisas, 78 trabalhos versaram sobre a temática professores e, entre esses, 50% (39) foram desenvolvidos na perspectiva dialética, nosso objeto de recorte e análise.

Neste texto articula-se as categorias de análise: a) o método (materialista histórico dialético); b) referencial teórico clássico e teórico-metodológico; c) o ideário pedagógico (concepções de educação, escola, professor, processo ensino-aprendizagem); d) o tema formação.

No que se refere ao método materialista histórico dialético, essa foi construída pela Redecentro, a partir oito indicadores de qualidade social: 1) abordar o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; 2) buscar na história as origens do problema, do todo e não de tudo; 3) trabalhar com os sujeitos típicos a serem pesquisados; 4) apresentar o concreto pensado, evidenciando o objeto que estava oculto, o movimento dialético; 5) utilizar categorias marxistas para análise - trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade; 6) articular teoria e prática e denominá-la práxis; 7) apresentar os dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade; 8) referencial teórico utilizado. Quanto aos indicadores do ideário pedagógico, foram construídos a partir dos seguintes indicadores: a) conceituação; b) explicitação de intencionalidade; c) posicionamento político; d) referencial teórico-metodológico, como se discute abaixo. Quanto aos indicadores do tema formação, identifica-se a base teórica utilizada e os conceitos produzidos.

No que se refere aos indicadores de qualidade social do método dialético do período analisado, necessitou-se realizar alguns intervalos para sistematizar a análise do dis-

curso: o primeiro é o período 1999-2005, no qual as pesquisas trabalharam adequadamente os indicadores de 1 a 4, que representam a construção da historicidade do objeto de estudo. Os pontos nevralgicos na construção foram os indicadores 5 a 8, ou seja, concreto pensado, construção de categorias marxistas, articulação entre teoria e prática denominando-a práxis, o que indica inconsistência epistemológica. No mesmo recorte há ausência de referencial teórico clássico e teórico-metodológico, veja Souza e Magalhães (2011; 2014).

No intervalo seguinte, 2006-2007, apesar dos estudos selecionados estarem relacionados à perspectiva dialética, apresentaram problemas na construção dos indicadores 3, 5 a 8, ou seja, trabalhar com os sujeitos típicos; construir o concreto pensado, utilizar categorias marxistas; articular teoria e prática e denominá-la práxis; apresentação dos dados, evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade. No entanto, ressalta-se uma mudança qualitativa no mesmo período no que se refere à presença de referencial teórico clássico e teórico-metodológico, esse se fez presente em 60% dos trabalhos.

No intervalo 2008-2009, a Rede interpreta que houve adequação epistemológica das pesquisas na construção dos indicadores. Na articulação de todos os indicadores, a Rede identificou que no período houve a prevalência da epistemologia da práxis.

Na busca de explicações para as mudanças, registrou-se que durante o período, os programas de pós-graduação da Região se mostraram motivados para promover seminários que abordaram as questões relacionadas a esta pesquisa. Outra repercussão importante é que a pesquisa desenvolvida

pela Redecentro foi tema de estudo em disciplinas de programas de pós-graduação, como por exemplo, na Universidade Federal de Goiás – UFG/Brasil, em “Formação de professores: pesquisas e perspectivas críticas” e na Universidade de Uberaba-UNIUBE/Brasil, em “Pesquisa em educação: a produção científica sobre o professor na Região Centro-Oeste”. Isso permite interpretar que, de certa maneira, o movimento tem contribuído com a formação dos pesquisadores e a consequente melhora da produção.

No que se refere à categoria ideário pedagógico, um elevado índice de trabalhos (95%) se autodenominavam críticos no período 1999-2009. Em análise articulada ao referencial teórico, o período também se divide para sistematização da análise: o primeiro é o intervalo entre 1999-2007, quando houve explícita contradição no conjunto dos trabalhos: alguns, apesar de se nominarem críticos, não fazem distinção entre proposições teóricas referendadas numa epistemologia crítica e numa epistemologia da prática.

Isso se caracteriza como um equívoco epistemológico, uma vez que os pesquisadores não diferenciam, na construção de alguns constructos, autores que se filiam declaradamente à perspectiva hegemônica, daqueles de linha crítica dialética. São citados autores clássicos da linha crítica, mas os mesmos não são utilizados na construção de conceitos centrais, estão no corpo do texto como simples ilustração. Dão ênfase, por exemplo, a responsabilização do professor por toda mudança educacional e social e seu êxito.

Esses estudos assumem a epistemologia da prática, a qual atribui ao professor poderes desproporcionais, conforme discutido com Evangelista e Triches (2014, p.67),

o que favorece a reconversão do “ser professor”; influi diretamente na desconstrução da sua identidade porque o desqualifica via processo de formação. A epistemologia da prática liga-se à perspectiva positivista do pensamento convergente, sustenta e reforça um posicionamento político hegemônico que tem favorecido um sentido ideológico, enfatiza competências ancoradas na racionalidade técnica e eficiência mercadológica, propõe um processo formativo fundamentado na desarticulação da teoria e da prática.

A análise do discurso mostra que nas entrelinhas há a definição de indicadores dos programas de qualidade neoliberal, que derivam de interesses mercantis e visam assegurar ações de controle que requerem reajustes na formação de professores, para que continuem reforçando o consenso ativo, a acreditação e validação das políticas de avaliação e as políticas de Terceira Via.

Na análise das concepções construídas, essa base epistemológica anuncia e sustenta visões de mundo e de sociedade que encobrem as diferenças entre os homens, em especial, às diferenças das classes sociais, numa imbricação que interfere no desenvolvimento do pensamento e da consciência dos sujeitos sociais.

A epistemologia da práxis, por sua vez, é ligada ao método materialista histórico que reforça a perspectiva do pensamento crítico contra hegemônico, por ser uma posição que, através de suas categorias, sustenta a compreensão da produção do conhecimento como práxis. Essa base teórica sustenta um posicionamento político contra hegemônico, que apoia a formação crítica e emancipadora que se funda na relação dialética entre teoria e prática, como base da construção do conhecimento. Nessa concepção de

formação é reconhecido o valor teórico da prática indissociável do valor prático da teoria e, portanto, é “ressaltada a importância da unidade teoria-prática para os processos de produção e reprodução do conhecimento e de compreensão da realidade” (Souza & Magalhães, 2014, p.4).

Conforme essa epistemologia, os conceitos produzidos como homem, sociedade, educação, e qualidade dizem da expectativa social, pauta-se, principalmente, sobre o pilar da emancipação, onde as relações se constituem no binômio sujeito-sujeito, procurando alcançar a solidariedade (Santos, 2000).

No movimento dialético, no segundo período analisado (2008-2009), a fragilidade epistemológica apontada é transformada. A análise do discurso do período mostra a presença de trabalhos que contradizem a lógica neoliberal, sustentam a perspectiva crítica contra hegemônica, particularmente crescente no movimento da produção selecionada. No conjunto, essa produção mostra-se crítica. O ideário pedagógico foi pautado na epistemologia da práxis. Portanto, respondendo aos critérios de qualidade socialmente referenciada, aqui perseguidos.

Quanto à categoria de análise formação, no período 1999-2007, identificaram-se traços da epistemologia da prática na construção de conceitos e no que se refere ao referencial teórico utilizado. No período seguinte, 2008-2009, houve a apropriação da base teórica da dialética, passou-se a conceituar a formação como práxis articulada à indissociabilidade entre teoria e prática, à relevância social do professor, seu compromisso político e ético frente à educação. Favorecem o processo fundante de desenvolvimento do ser social, da humanização do homem, caracterizando a produção do período com

posicionamento político contra hegemônico. A análise dos sentidos discursivos indica que os indicadores e critérios de qualidade socialmente referendados, criados pela Redecentro, estão presentes nos trabalhos do período 2008-2009. Esses referendam a epistemologia da práxis, são propositivos no que se refere à formação docente e a qualidade da educação. Assumem a prática pedagógica e a pesquisa acadêmica como práxis; se situam contra a constituição da hegemonia, respondem aos requisitos de qualidade social perseguidos pela Rede.

Essas observações mostram que os sentidos discursivos construídos no campo manifestam o confronto de forças antagônicas, forças que também estão presentes na formação dos intelectuais do país. Destaca-se que se a epistemologia da prática ainda mostra-se predominante na produção das racionalidades, ajuda-se a fortalecer a hegemonia e referendar a qualidade mercadológica da formação docente e da educação. Por outro lado, se há a prevalência da epistemologia da práxis, trabalha-se para a constituição da racionalidade crítica contra hegemônica que embasa a qualidade socialmente referenciada, quer seja na formação de professores, da intelectualidade brasileira e no sentido da educação brasileira.

Conclusões

Nessa reflexão focou-se primeiramente como a NGP instituiu-se na universidade e como repercutiu no processo de construção do conhecimento. Para isso interpelou-se a epistemologia e historicidade do processo de mudanças das políticas educativas na América Latina, após a década de 90, com foco na formação docente e na qualidade da educação. Questionou-se as escolhas

epistemológicas, presentes na produção acadêmica, seus posicionamentos que teoricamente sustentam qualidade da formação docente e da educação. Associou-se a essa análise, um recorte da produção acadêmica brasileira sobre professores, como exemplo dos princípios e concepções que fundamentam epistemologicamente as concepções de formação e qualidade da educação.

Em resposta, identificou-se que o campo das políticas educacionais implantadas na América Latina, especialmente a NGP, tem influenciado a formação docente, e as mesmas estendem-se ao campo da produção do conhecimento, alicerçando a formação de intelectuais orgânicos neoliberais. No que se refere à construção do conhecimento, as proposições são orientadas por epistemologias específicas, às vezes contrárias em seus pressupostos ideológicos e seus objetivos, como: epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Ambas destacam princípios que geram diferentes impactos no conhecimento, na concepção de qualidade, formação e educação. No caso da epistemologia da prática, ajuda a alicerçar constructos que favorecem o consentimento ativo, reforçando a “política de Terceira Via, como estratégia alternativa do neoliberalismo para o desenvolvimento educacional voltado ao mercado”, portanto assume uma concepção de qualidade mercadológica (Neves, 2013, p.2).

Compreende-se que esse movimento acadêmico fundeado na NGP tende a apoiar a construção da “Nova Pedagogia da Hegemonia”, e essa se apresenta no campo da formação e da produção do conhecimento por sustentar conceitos, ensinar, divulgar, consolidar práticas que correspondem aos princípios da hegemonia. O mesmo movimento promove um discurso de aparência

crítica no campo da formação e da produção do conhecimento, mas suas bases teóricas, contraditoriamente, se fundam nos mesmos princípios ideológicos que representam a Terceira Via (Neves, 2013), mantendo e reforçando slogans e discursos estruturados pelos organismos internacionais.

No caso da epistemologia da práxis, as concepções produzidas ajudam desmascarar e transformar o modo pelo qual a hegemonia se manifesta. Seus princípios são utilizados, concretamente no meio acadêmico, para que se construa e prospere um padrão de qualidade social na produção acadêmica e na educação.

Num movimento emancipador que representa a proposição do local que pensa o global (Santos, 2000), ao interpelar epistemológica e historicamente a produção do conhecimento sobre professores, a Redecentro destaca que a falta de vigilância epistemológica ajuda a produzir um conhecimento que referenda a política neoliberal atual e essa se concretiza em pessoas que, em processo de formação, assumem o pensamento hegemônico.

A produção do conhecimento socialmente referendada, ao destacar a importância da epistemologia, referencia a centralidade da metodologia, compreendida como epistemologia em ação, capaz de sustentar estudos críticos. Envolve explicitar o posicionamento ético-político, ou seja, identificar de onde parte o pesquisador, com quais fundamentos, para quem ele está falando, por que o faz, que tipos de dados o apoiam, como se originou o seu problema de pesquisa, aspectos que constituem sua epistemologia e, que se ligam à caracterização rigorosa da produção do conhecimento e do campo acadêmico e investigativo.

O caminho da pesquisa em Rede ajudou na formulação e análise dos indicadores de qualidade social até aqui apresentados. Ainda no âmbito da vigilância epistemológica, se deve também atentar para a estruturação do trabalho acadêmico: a) explicitar claramente os vínculos aos quais os constructos se ligam; b) desenvolver contexto teórico coerente, perspectivas fundantes, análise e interpretação que mostrem interconexões, contraposições e críticas apropriadas, construção crítica e autoral do referencial, fundada em evidências claras e eticamente tratadas, evidenciando claro posicionamento propositivo e político; c) cuidado na linguagem do método de exposição, precisão de conceitos e de terminologias, evitar expressões vazias de sentido e de significados indefinidos.

Para que a investigação sobre formação de professores tenha significado, repercussões práticas, impacto e relevância, exige-se rigor epistemológico. Sem essa condição não se faz verdadeiramente pesquisa em educação, já que sem o rigor epistemológico não se pode conhecer a lógica do campo da educação, o que inviabiliza conhecer qualquer de seus aspectos. O estudo das epistemologias, seus princípios e fundamentos, nos auxiliam na compreensão do posicionamento político imposto à América Latina, nas consequências da gerência das universidades pela NGP e o como são traduzidas pela produção acadêmica brasileira. Esses estudos mostram, concretamente, como no meio acadêmico estrutura-se uma concepção de formação e de qualidade educacional, que podem ajudar na emancipação ou no fortalecimento do consenso ativo. Conclui-se que ideologicamente a produção pode apoiar, ou negar, a construção de sentidos e significados emancipadores: sociais, éticos e políticos.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. M. (1997). Estética da criação verbal. [tradução feita a partir do francês por Maria E. Galvão G. Pereira, revisão da tradução: Marina Appenzeller]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes (Coleção Ensino Superior).

Evangelista, O. & Shiroma, E. (2008). O. Redes para reconversão docente. In: Fiuza, A. F.; Conceição, G. H. da (Org.) Política, Educação e Cultura. Cascavel: Edunioeste, 2008, 33-54.

Evangelista, O. & Triches, J. (2014). Professor: a profissão que pode mudar um país? In: Evangelista, O. (Org.). O que revelam os slogans da política educacional. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin.

Evangelista, O. (Org.). (2014). O que revelam os slogans da política educacional. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin.

Kuenzer, A. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, jan./abr, 17-27.

Magalhães, S. M. O. & Souza, R. C. C. R. de (2014). Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. Programa de Pós-Graduação em Educação e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás–PUC Goiás.

Mancebo, D., & Araújo, A. do Vale & Martins, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 20 n. 60 jan.-mar.

Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. Psicologia & Sociedade, Belo Horizonte: ABPS, v. 25, 519-526.

Neves, L. M. W. (2013). O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia.

Normand, R. (2013). A Profissão Docente à prova da Nova Gestão Pública: a reforma Inglesa da Terceira Via. Revista Educação em Questão, Natal, v. 46, n. 32, 37-50, maio/ago.

Santos, B. de S. (2000). A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência, Porto: Afrontamento.

Savini, D. (2013). Epistemología de las políticas educativas: algunas precisiones conceptuales. In: Tello, C. Epistemología de la política educativa. Campinas, São Paulo: Mercado de letras.

Souza, R. C. R. de & Magalhães, S. M. O. (Orgs.) (2011; 2014). Pesquisas sobre professores(as): métodos, tipos de pesquisas, temas, ideário pedagógico e referenciais. Goiânia: PUC-Goiás. (2ª. Ed.), 15-28.

Triches, J. (2010). Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC.

Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa mglobal. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 132, 599-622, septiembre.

¿Es posible la formación en investigación en las universidades privadas argentinas?

UNA PRIMERA PROPUESTA DE TIPO OPERATIVO

VALENTINO GAFFURI BEDETTA

Docente Auxiliar, Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

✉ valentino.gaffuri.bedetta@gmail.com

OSCAR NAVÓS

Magister en Dirección de Empresas, Universidad Abierta Interamericana, Argentina.

✉ Oscar.Navos@uai.edu.ar

TOMÁS RODOREDA

Docente Auxiliar, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

✉ tomasrodoreda@hotmail.com

Resumen

La poca formación y escasa producción de los docentes en el área de investigación es una preocupación permanente de las autoridades de las Facultades de Ciencias Económicas o Empresariales de las Instituciones de Educación Superior de nuestro país. Dicha preocupación se ha profundizado a partir de la implementación de los procesos de acreditación (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) en carreras pertenecientes a dichas Facultades, por ejemplo, Contador Público. El objetivo de este artículo es efectuar una breve revisión bibliográfica sobre la problemática antes indicada para luego presentar propuestas de carácter operativo en el marco del funcionamiento de una Unidad Académica de Ciencias Empresariales de una IES privada que está iniciando su proceso de acreditación de su Carrera Contador Público.

Palabras clave

Docencia, investigación científica, certificación.

Abstract

The little training and low production of teachers in the area of research is an ongoing concern of the authorities of the School of Economics or Business Administration at the universities of our country. This concern has deepened after the implementation of the accreditation process (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) in Careers belonging to those Schools. For example, Certified Public Accountant. The goal will make a brief literature review on the problems indicated above and then make operational proposals under the operation of an Academic Unit of Business Administration at a private university that is initiating the process of accreditation of its Certified Public Accountant Career.

Key words

Teachers, research scientific, accreditation.

Introducción

En la República Argentina, la Educación Superior, y particularmente, la educación universitaria es de larga data. La Universidad de Córdoba (1613) y la Universidad de Buenos Aires (1821) se encuentran dentro de las instituciones más antiguas de Latinoamérica, generando una tradición de formación superior consolidada. Tras la Reforma Universitaria gestada en Córdoba en 1918 y desde de fines de la década de 1950, comienza la fundación de Instituciones de Educación Supe-

rior (IES) privadas, siendo la primera de ellas, la Universidad Católica Argentina (creada en 1959) mediante decreto del poder ejecutivo nacional. La creación de las mismas estaba dada por dos elementos que confluían: un proceso de masificación creciente (aumento en los niveles de ingreso) y un ambiente político/ideológico propicio para el surgimiento de las mismas¹.

En la actualidad están en funcionamiento 50 IES privadas en el país (Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, 2015), dentro de las cuales, se encuentra la Universidad Abierta Interamericana (UAI) que fue creada por el Jefe de Gabinete en 1995 y ratificada por decreto presidencial en 2005. Es una de las instituciones de mayor cantidad de estudiantes en sus niveles de grado y posgrado (21 mil aproximadamente). Su sede central se encuentra en la ciudad de Buenos Aires, pero posee subsedes en diferentes ciudades del país (Rosario, San Nicolás, entre otras) y una opción de estudio a distancia.

En la actualidad, la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UAI se encuentra en proceso de acreditación frente a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Dentro de las áreas que la CONEAU evalúa se encuentra el área de producción de conocimiento y difusión mediante investigación. ¿Por qué la investigación? En la Conferencia Mundial de Educación Superior de 2009 organizada en París, Francia, se recalcan dos puntos centrales para el presente trabajo:

¹ Las políticas desarrolladas por el presidente Frondizi (1958-1962) bajo el paradigma económico-productivo denominado desarrollismo estimulaba la formación técnica específica y trataba de vincular esta formación con las empresas industriales.

Es importante para la calidad y la integridad de la Educación Superior que el personal académico tenga oportunidades de investigación y formación continua. La libertad académica es un valor fundamental que debe ser protegido en el marco de la coyuntura mundial (...) Las instituciones de Educación Superior deben buscar áreas de investigación y enseñanza que puedan apuntar hacia cuestiones relativas al bienestar de la población y al establecimiento de una base local relevante y sólida en ciencia y tecnología” (2009, p.6).

Los procesos de acreditación a los que están sujetas en la actualidad diversas Facultades para algunas de sus Carreras, por parte de la CONEAU, ha puesto en agenda prioritaria la investigación en las IES. Así lo indica, por ejemplo, el borrador de estándares originado en el Consejo de Rectores de Universidades Privadas (Consejo de Rectores de Universidades Privadas - CRUP, 2012) de fecha noviembre de 2012, con respecto a las Carreras de Contador Público en la esfera de las IES privadas de nuestro país:

La Unidad Académica (...), promoverá en los campos que hacen a su función social y profesional: la actualización y perfeccionamiento del personal docente y de apoyo, la investigación, la extensión, la cooperación interinstitucional, la transferencia del conocimiento producido y su vinculación con el medio.

La Unidad Académica promoverá la participación de los docentes en actividades de capacitación, investigación y extensión universitaria.”

Adicionalmente, diversas IES privadas, ya consustanciadas con el proceso de acreditación antes mencionado, han profundizado dicho análisis y han establecido distintos parámetros internos a los efectos de cumpli-

mentar de la mejor manera, los requerimientos indicados por la CONEAU y los modelos de estándares antes indicados.

Por ejemplo, el Departamento de Planificación de la UAI (Departamento de Planificación UAI, 2012), define para el Área de Investigación de cada Unidad Académica:

- Diseñar políticas de investigación, que contemplen la formulación de líneas de investigación y el desarrollo de proyectos de investigación que sean pertinentes con dichas líneas.
- Realizar un registro sistemático de las actividades desarrolladas en el área de investigación (proyectos e investigación subsidiados y desarrollados en el marco de concursos docentes. Evaluar los resultados y el impacto de estas actividades sobre la carrera/facultad.
- Incorporar alumnos y docentes a los equipos que llevan adelante proyectos y programas de investigación. Realizar convocatorias para la incorporación de los mismos.
- Articular las actividades y proyectos de cada facultad con las actividades que desarrollan los centros de investigación.

La política de cada Facultad de la UAI para el área deberá prever consolidar la investigación dentro de sus líneas prioritarias establecidas en su Plan de Desarrollo a seis años; promover la formación continua de equipos de investigación apuntando a la inclusión de jóvenes investigadores y alumnos; incrementar la cantidad y calidad de los trabajos de investigación de los docentes/investigadores de la facultad; multiplicar las vías de difusión de resultados de investigación, y crear espacios propios de difusión de la generación de conocimiento.

Finalmente, se indican los objetivos en término de “producto” que deberá visualizar cada Unidad Académica: cantidad de investigadores, planes de investigación anteriores y en vigencia, libros publicados, capítulos de libros editados, artículos de revistas con referato y ponencias y posters en congresos y jornadas.

La actual situación de evaluación por parte de la CONEAU – a la luz de la relevancia de la investigación en el ámbito universitario y del abordaje de la misma desde la UAI – generó en los autores de este trabajo las siguientes interrogantes: ¿Cómo se investiga en las IES privadas de la República Argentina? Y, más específicamente, ¿Se investiga en áreas de Ciencias Económicas?

La tradición del docente universitario argentino se encuentra enlazada a lo que Sancho, Creus y Padilla (2009) denominan los tres mundos: el docente debe enseñar, debe investigar y también, debe gestionar. Tres mundos que son interdependientes y que como un sistema, también son interactuantes. Es decir, existe una complementariedad entre ellos que es ineludible y que contribuye a mejorar cada uno de esos mundos de forma separada. La concepción de tres mundos también hace referencia a una multiplicidad de actividades que el docente debe realizar, y en el caso del profesional de Ciencias Económicas, deberíamos agregar un cuarto mundo: el ejercicio liberal de la profesión.

En un proceso de complejización creciente debemos agregar otra variable para responder a los interrogantes mencionados más arriba: ¿Cuál es el nivel de formación en investigación de los graduados en Ciencias Económicas? La investigación de Fernández Lorenzo y Carrara, (2008) hecha un poco de luz sobre este interrogante. Partiendo de un muestreo representativo de las IES latinoamericanas (particularmente, públicas, pero extrapolables a las privadas) esbozan dos

conclusiones fundamentales: en primer lugar, en la gran mayoría de las facultades de Ciencias Económicas analizadas existe un bajo nivel de formación científica básica; y en segundo lugar, la escasa formación científica solo existe en un 40% de las facultades que exigen algún tipo de trabajo final para la obtención del título de grado (tesis, ensayo, monografía, etc.).

Sintetizando, el docente del área de Ciencias Económicas de una IES privada se encuentra atravesado por dos problemas: la división de su vida profesional en cuatro mundos, y la escasa formación en investigación a lo largo de su preparación profesional de grado. En el presente trabajo, abordaremos el último de estos problemas.

En el marco teórico que se presenta a continuación, recorreremos los pasos por los cuales deberán de recorrer tanto el docente del área de Ciencias Económicas de una IES privada como las Facultades de Ciencias Empresariales dentro de su planificación estratégica para cumplir con el objetivo de tener la capacidad de crear investigaciones y conocimiento con bases científicas.

1. Formación docente en el área de investigación

Las IES actuales – y su equipo de gestión en particular - deben adecuarse a los desafíos planteados por las necesidades de organizaciones como la CONEAU para lograr certificaciones en sus carreras. Bajo esta premisa, se debe comenzar a pensar en cómo formar a los docentes para que puedan llevar adelante investigaciones científicas; como mencionamos anteriormente, se puede deducir que algunas Facultades tienen mayor facilidad a la hora de cumplir con este requisito,

pero que para algunas otras ese trabajo se torna algo más tedioso.

Las Facultades de Ciencias Empresariales se destacan por trabajar de una manera más empírica y de no realizar investigaciones que tengan como resultado avances “teórico-científicos” en sus ramas; en cambio, se centran en especializar a los estudiantes en perfeccionistas de las prácticas ya establecidas y de no dejar asuntos sin respuestas o dar una resolución, aparentemente, “definitiva”, soluciones metodológicas en donde no se puede objetar sobre lo explicado, ¿acaso alguien dudaría de la normativa de una ley impositiva? O ¿alguien dudaría de la metodología de determinación de costos y precios para un producto o gama de productos?

Este suceso se debe, principalmente, como resultado de que en el creer de los negocios y el andar de las organizaciones, todo debe ser mensurable y exacto, cuando en realidad, la empírea nos demuestra que el destino y éxito, o no, de una organización se basa más en decisiones emocionales que en datos e informes con base cuantitativa y mensurable. Por este motivo, es que la mayoría de los docentes formados a partir de sus carreras empresariales no cuentan a lo largo de la misma con una preparación para llevar adelante investigaciones científicas; no cuentan con las herramientas para desarrollar dicho trabajo, ni desde el punto de vista metodológico, ni tampoco sobre cómo recortar el objeto de estudio y encauzar la investigación.

Por este motivo, es que se debe dar un giro en el pensamiento de la docencia en el ámbito empresarial y comenzar a pensar que en realidad hay mucho por investigar y definir. Comienzan a abundar los estudios científicos sobre liderazgo, manejo de la inteligencia emocional, el funcionamiento de la toma de decisiones, el pensamiento lateral, la re-formulación de técnicas de cálculo, en-

tre otras, que dan una luz de que se está pensando que la investigación también es algo que le corresponde a las Ciencias Empresariales.

Para lograr este interés en la investigación, la formación docente debe comenzar a pensar no solo en la enseñanza como algo para acumular conocimientos, sino que se debe pensar en algo más, y eso es pensar en investigar, comunicarse, tener iniciativa, aprender a trabajar por su propia cuenta y de esa manera contribuir al desarrollo comunitario. El docente es el que debe tomar el papel principal en la transformación del sistema educativo impuesto; para ello, requerirá que rompa con la concepción de que solo se debe transmitir información y que comience a participar activamente en la investigación de su propia práctica y en la resolución de los problemas que plantea su entorno.

La investigación educativa, para cumplir con lo propuesto anteriormente, deberá ser un proceso creativo, autónomo y auto-reflexivo en lugar de ser una cuestión meramente de laboratorio para controlar variables. El futuro docente debe poder establecer críticas a sus interpretaciones sobre los valores, creencias y costumbres de la comunidad que él investiga.

La incorporación de facto de la formación investigativa en el currículo de la formación docente, se basa en las siguientes consideraciones, en línea con los postulados epistemológicos del paradigma post positivista (Bondarenko Pisemskaya, 2009):

- La experiencia se presenta como fuente de conocimiento para el educado.
- El proceso de conocer implica curiosidad, equivocación, acierto, sufrimiento, satisfacción, alegría, el despliegue de lo lúdico, lo estético, lo sensible, lo imaginativo.

- Todo conocimiento es, antes que nada, ético, ya que en él están implicados respeto, dignidad humana, autonomía, diversidad, compromiso.
- Todo conocimiento es inacabado, tentativo y sujeto a revisión.

Para el desarrollo de esto, los estudiantes deberán recibir una formación investigativa integral, basada en dos vertientes principales, una teórica y la otra práctica: a) dominio de los principios y métodos de la investigación y b) participación en la dirección y ejecución de la propia investigación.

Finalmente se puede concluir que, la investigación se presentaría en las universidades y en los institutos de formación docente como (Bondarenko Pisemskaya, 2009):

- Eje de formación docente, la cual integraría todos los contenidos de la formación.
- Modelo de formación docente, la cual desplazaría la rigidez de los textos y el totalitarismo de los programas.
- Instrumento para la formación docente, generando un cambio desde un informador de clase a un co-investigador del conocimiento que requieren los estudiantes.
- Metodología de ayuda para dichos profesores”.

El desafío de gestionar IES privadas consiste en poder subsanar tres elementos que confluyen en el docente de grado de Ciencias Empresariales: la disputa investigación-profesión liberal, la escasa formación de grado en investigación (ambos elementos señalados más arriba) y la demanda del entorno – social e institucional – de acreditar investigaciones en el área.

2. Distintos tipos de investigadores existentes

Como observamos anteriormente es clave que en las Facultades de Ciencias Empresariales de las IES privadas se forme a los docentes como investigadores. Siguiendo con este lineamiento se puede determinar que existen diferentes tipos de investigadores (Moreno Angarita, 1997):

- El investigador de cuna: Su familia se mueve en el ámbito académico y ha cultivado en él la tradición, trayectoria, conocimientos y competencias para desempeñarse como investigador. Tiende a convertirse en ideólogo, erudito, intelectual. Maneja varios idiomas, tiene acceso a múltiples recursos técnicos y tecnológicos.
- El investigador profesional: Está alejado de la docencia; es el nuevo perfil de investigador que está apareciendo, donde no se le conoce mucho personalmente, pero su carta de presentación son sus títulos y las instituciones en las que estudió. Es contratado por institutos especializados de investigación y aunque no goza necesariamente de un amplio reconocimiento social, produce investigación permanentemente.
- El investigador empírico: El azar y las circunstancias han influido notablemente en su formación como investigador, incluso en la selección de los objetos de estudio. Inició y se mantiene permanentemente en la docencia. Ha acumulado una importantísima experiencia al participar en investigaciones de tipo coyuntural y tiene reconocimiento social.

Expuesto lo anterior, todavía queda preguntarnos ¿todos los profesores universitarios pueden llegar a ser investigadores? Y de ser así, ¿qué tipo de investigadores? En base a estas preguntas podemos resolver las siguientes características (Moreno Angarita, 1997):

- Primero: definitivamente en el proceso de formación de investigadores encontramos como condición sine qua non, la pasión por algo. Es interesante observar cómo este elemento, que supuestamente no es enseñable, se constituye en factor decisivo en la formación de investigadores.
- Segundo: adicionalmente a la pasión por el objeto, se requiere la vinculación efectiva a un proyecto u objeto. Este proyecto corroe las fronteras entre lo público y lo privado del sujeto, entre la esfera laboral y la cotidiana y se inserta en el seno de la vida social del individuo, reclamando una serie de habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos particulares alrededor del mismo.
- Tercero: además de la pasión por el objeto y su materialización en un proyecto de investigación que demande competencias afines con el investigador, deberá exhibirse un dominio del estatuto teórico y epistemológico del campo en el que se inscribe dicho objeto.
- Cuarto: igual de importante que los anteriores, este elemento está dado por el grupo, en tanto el investigador cuenta con la presencia de otros individuos que compartan el universo de sentido, los cuales pueden no estar necesariamente en la misma institución o país.
- Quinto: Este último elemento es aportado por el entorno, en cuanto hace referencia al impacto que se logre tener sobre los otros investigadores y grupos de inves-

tigadores. El reconocimiento de la comunidad académica y de la comunidad científica son las improntas finales para la consagración del sujeto y del grupo de investigadores.

El ejercicio docente e investigativo se construye en relación con las demandas y las formas en que la IES establezca sus lazos con el contexto que la rodea; la investigación puede hacerse a solicitud de necesidades externas y/o de prioridades propias, la docencia puede incluir actividades de extensión y licencias para que los profesores desempeñen temporalmente cargos en otras entidades o instancias de la misma entidad. Ello marca el carácter abierto o cerrado, permeable o semi-permeable de las culturas organizacionales universitarias (Serrano, 1997).

Propuestas para el logro de la formación docente en el área de investigación

Una aproximación desde la gestión universitaria es a través del Sistema Pedagógico Vaneduc (Universidad Abierta Interamericana, 2012), puesto en práctica por la UAI. Este Sistema trabaja con el currículo como la construcción que permite desarrollar cada una de las áreas de aprendizaje, teniendo en cuenta la elaboración de los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, partiendo de los conocimientos previos de los alumnos. El currículo es el proyecto que determina la actuación educativa escolar. Es la planificación de la acción pedagógica:

- a El Proyecto Curricular contempla la realidad del contexto institucional, asegurando un accionar que

determine la puesta en práctica de la Misión: Educar para el cambio.

- b Provee los instrumentos para alcanzar el perfil de egresado, con el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que aseguran el desarrollo integral de la personalidad, poniendo de manifiesto el perfil antropológico, ético y pedagógico del Sistema Pedagógico Vaneduc.

- c Genera el espacio de investigación, reflexión y acción necesario para alcanzar el aprendizaje. Por ello el régimen de enseñanza está basado en una propuesta interactiva.

- d Sirve como medio para contextualizar las problemáticas integrales y darles un marco educativo que favorece la resolución de las mismas.

El Sistema Pedagógico Vaneduc entiende a la enseñanza como un sistema de acciones docentes cuyo propósito es incentivar el aprendizaje de los alumnos, respetando su integridad intelectual y su capacidad de juicio independiente. La enseñanza es un proceso organizado que debe estar basado en una acción planificada, que permita prever algunas situaciones y evitar la improvisación, la pérdida de tiempo y de recursos. La metodología de enseñanza, está basada en la experimentación, la investigación, y el estudio de casos, es decir, exalta la importancia de convertir el aula en un “laboratorio social”.

¿Cuáles son los elementos que pudieran contener una primera propuesta?

- Un servicio de apoyo a profesores investigadores.

- Poner en funcionamiento una Unidad de Apoyo compuesta por jóvenes investigadores especializados. Ese equipo tendrá como objetivo:

- Recopilar todas las producciones de los profesores de la Casa de Estudios en los últimos tres años. Libros, papers en revistas, presentaciones y ponencias en congresos y jornadas, otros documentos aún no difundidos, entre otros.
- Efectuar una revisión formal de los mismos a los efectos de verificar si cumplirían con los requisitos solicitados para su presentación en revistas científicas internacionales con referato o en algún congreso o jornada que se proyecte dentro del año.
- Definir con cada profesor cuál de estos trabajos convendría adaptar en el corto plazo y proceder a posteriori a su presentación inicial en las revistas y congresos seleccionados.

Como productos finales de este proceso, se debería contar:

- Con un archivo electrónico con la producción completa de nuestros profesores.
- Con el material recopilado para generar una edición local en papel o en formato electrónico.
- Con la identificación de documentos en condiciones de ser reformulados para su presentación en revistas científicas internacionales con referato.

Una adecuada revisión del Plan de Desarrollo (seis años) de la Facultad y los últimos planes anuales, más las temáticas recurrentes identificadas en el análisis llevado a cabo

en los párrafos precedentes, permitirían establecer las líneas de investigación de la facultad que se considerarán prioritarias en el proceso de acreditación, las cuales deberán organizarse en programas y proyectos a los efectos de permitir una adecuada ejecución y seguimiento. Ejemplos de las líneas ya existentes en la Facultad (a) la inserción de las pymes en el mundo; (b) el impacto de las nuevas tecnologías en la gestión empresarial; (c) economías regionales; (d) nuevos modelos de ejercicio profesional, (e) cultura organizacional.

Por otra parte, en el marco de la necesidad de conformar un cuerpo estable de Profesores Permanentes en la Carrera de Contador Público se debería elevar el correspondiente pedido de apertura de concursos a las autoridades de la Universidad. En dicho proceso se pondrá especial atención en el Área de Investigación, particularmente en lo que se refiere a su vinculación con las líneas indicadas en el punto anterior. Se complementaría con la recomendación de elevar a la categoría de Profesores Asociados y Titulares a aquellos que se destaquen por su trayectoria docente y por su participación activa y producción en el área de investigación.

Con el objetivo de incentivar la conformación de un cuerpo de profesores con vocación de investigadores, se solicitará a las autoridades de la Universidad, la apertura de un llamado a concurso de investigación con la finalidad de ejecutar planes de investigación.

El abordaje de la investigación en Ciencias Económicas desde IES privadas requiere un compromiso de la gestión y un elevado nivel de formalización de los procesos. Por ello se propone la creación de una Comisión de Investigación integrada por un grupo de docentes – cuyos antecedentes, capacidades e intereses los coloquen como idóneos para

el monitoreo y gestión de los pasos señalados de forma precedente. El proceso de institucionalización de la investigación – a partir de la creación de la mencionada Comisión – permitirá remarcar la importancia en Investigación, otorgándole a ésta una relevancia tanto al interior de la Facultad, como así también en la Universidad y el nexo de esta con el ámbito que lo circunda.

A los efectos de consolidar el área de investigación en nuestra Facultad y hacerla sustentable en el tiempo más allá del proceso de acreditación, debería procurarse:

- Poner en marcha la Jornada de Investigación como evento anual destacado.
- Con los auxiliares docentes, jóvenes profesionales y alumnos avanzados poner en funcionamiento una Escuela de Auxiliares Docentes y alumnos en investigación.
- Definir otros mecanismos de ayuda que se consideren oportunos para incrementar la producción de los profesores con vocación de investigadores. Ejemplos: podría implementarse la emisión en tiempo y forma de una gacetilla bimestral con la información referida a los congresos y jornadas de nuestra especialidad que se desarrollarán en Argentina y en el mundo. Esta información podría ser acompañada con una recomendación desde la Unidad de Apoyo y la Dirección de Carrera, referida a los temas o enfoques sobre los cuales cada profesor podría profundizar el conocimiento en pos de dichas presentaciones.

A los efectos de facilitar la emisión preliminar de documentos de investigación, los primeros artículos podrían responder en una etapa embrionaria a la siguiente clasificación

(Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre de Colombia, 2012):

- Artículos de investigación: este tipo de artículos presenta de forma detallada los resultados originales de proyectos de investigación, su estructura sería: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- Artículos de reflexión: este tipo de artículo presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica de los autores sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- Artículos de revisión: este tipo de artículos deberían ser resultado de una investigación en donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia y tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo.

Conclusiones

Como pudimos observar a lo largo del trabajo, la formación de docentes investigadores es uno de los principales problemas de las Facultades de Ciencias Empresariales de las IES privadas de la Argentina. Esto se debe, principalmente, a que durante la formación de los estudiantes de grado que posteriormente se convierten en docentes, no se cuenta con asignaturas que los instruyan sobre la investigación científica, y en muchos casos, dichas carreras no requieren de trabajos finales de tesis, tesinas u otros similares para su formación, lo cual deja en evidencia la poca experiencia para realizar dichos trabajos.

Durante el desarrollo del trabajo se recorrieron las diferentes perspectivas teóricas al respecto, pudiendo así tomar este marco como referencia para luego dar a conocer un caso práctico llevado a cabo por la UAI. Dicha Universidad dicta 5 carreras en el área de Ciencias Empresariales, a las cuales asisten 780 alumnos en la ciudad de Rosario. Con respecto al área de investigación se ha conformado un grupo de 7 profesores que, en los últimos 5 años han acreditado 4 proyectos de investigación, de los cuales se han desprendido 4 libros y se han realizado 20 presentaciones en congresos y seminarios.

Dado los números mencionados con anterioridad y teniendo en cuenta los requisitos planteados por CONEAU, pudimos observar – a partir del caso empírico puesto en práctica por la UAI - diversas recomendaciones para lograr formar al personal docente y a grupos de apoyo, conformando comisiones de investigación y dando producción de diversos papers y presentaciones en base a trabajos ya realizados por los docentes, con ajuste a los requisitos solicitados por las revistas científicas y demás ámbitos de publicación.

El objetivo de la implementación de todas las recomendaciones debería ser, en primer lugar, intentar cambiar el enfoque y la opinión de los profesores (o algunos de ellos) sobre este tema. Pasar de la “obligación” de tener que “hacer algo en investigación” a intentar recrear, en forma conjunta, condiciones más favorables (no siempre de carácter monetario) para que recuperen el “placer” de escribir e investigar y ayudar así, al cumplimiento de fines concretos y predeterminados como la presentación de papers en revistas científicas nacionales e internacionales con referato y aumentar la cantidad de trabajos y ponencias enviados a congresos y jornadas.

Referencias bibliográficas

Bondarenko Pisemskaya, N. (2009). El componente investigativo y la formación docente en Venezuela (Vol. XXXV). Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.

Consejo de Rectores de Universidades Privadas - CRUP. (2012). Estándares de acreditación en Carrera Contador Público, noviembre.

Departamento de Planificación UAI (2012). Requerimientos Área de Investigación, marzo.

Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad Libre de Colombia (2012). Revista Criterio Libre, Journal.

Fernández Lorenzo, L. E., y Carrara, C. N. (2008). Formación científica del contador público en universidades latino-sudamericanas. III Jornadas Universitarias Internacionales de Contabilidad . República Oriental del Uruguay, octubre.

Moreno Angarita, M. (1997). Dos pistas para el análisis de los procesos de formación de investigadores en las universidades colombianas. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Sancho, J. M., Creus, A. y Padilla Petry, P. (2009). Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos. Praxis educativa, 17-34.

Secretaria de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Extraído desde <http://portales.educacion.gov.ar/spu/sistema-universitario/listado-deniversidades-e-institutos/listado-de-universidades-privadas/> el 19 de mayo de 2015.

Serrano, J. (1997). Nacen, se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. Bogotá, Colombia: Universidad Central.

Tua Pereda, J. (1991). La investigación empírica en contabilidad. Los enfoques en presencia. Revista de Economía y Estadística , 3-81.

Universidad Abierta Interamericana. (2012). Sistema Pedagógico Vaneduc - SPV.

Anexo 1.

Lectura complementaria (10). Algunas menciones.

Esté o no on line la mente espera ahora absorber información de la manera que la distribuye la web en un flujo veloz de partículas. En el pasado éramos un buzo en un mar de palabras. Ahora nos deslizamos por la superficie como una persona sobre una moto acuática.

Marshall McLuhan declaraba, en 1964, que los medios eléctricos estaban resquebrajando la tiranía del texto sobre nuestros pensamientos y sentidos. Nuestras mentes aisladas y fragmentadas encerradas durante siglos en la lectura privada de páginas impresas se estaban completando de nuevo, fusionándose en el equivalente global de una aldea tribal.

Nuestra mente ha adquirido una cualidad “staccato” que refleja el modo en el que capta rápidamente fragmentos cortos de texto desde numerosas fuentes on line.

El viejo proceso lineal de pensamiento. Calmado, concentrado, sin distracciones, la mente lineal está siendo desplazada por una nueva clase de mente que quiere y necesita recibir y diseminar información en estallidos cortos, descoordinados, frecuentemente solapados y cuanto más rápido mejor.

La mente lineal y literaria estuvo en el centro de la historia. La mente imaginativa del renacimiento, la mente racional de la ilustración, la mente inventora de la Revolución Industrial, incluso la mente subversiva de la modernidad. El uso de internet pudiera estar cambiando la forma en que el cerebro procesa la información.

Terminaremos leyendo libros como leemos revistas, picoteando un poquito de aquí y de allá. La incapacidad de que el cambio de forma sufrido por un medio implica un cambio de contenido. Hay que crear algo dinámico que mejore la experiencia. También habrá cambios en el estilo de escritura.

Hasta algunos mencionan que navegar por la red es un sustituto válido incluso mejor de la lectura profunda y otras formas de pensamiento calmado y atento.

¿Qué puede decirnos la ciencia sobre los efectos reales que el uso de internet está surtiendo en cómo funciona nuestro cerebro? El entorno es: lectura

somera, pensamiento apresurado y distraído y pensamiento superficial. La Red nos devuelve a nuestro estado natural de distracción irreflexiva.

Los lectores de libros presentan mucha actividad vinculada con el lenguaje, la memoria y el procesamiento visual, pero no tanto en la adopción de decisiones y la resolución de problemas. La Red nos devuelve a la época de la “scriptura” continua, donde leer era una acción exigente desde el punto de vista cognoscitivo.

Hay dos fuentes de sobrecarga cognitiva: la solución de problemas superfluos y la división de la atención. La sobrecarga de la multimedia disminuye nuestro aprendizaje y debilita nuestro entendimiento.

Estamos evolucionando de ser cultivadores de conocimiento personal a cazadores recolectores en un bosque de datos electrónicos. Estas búsquedas involucran funciones mentales de más bajo nivel: coordinación mano ojo, respuesta refleja, procesamiento visual de las señales.

La capacidad multitarea perjudica nuestra capacidad para pensar profunda y creativamente. Debilita la adquisición consciente de conocimiento, el análisis inductivo, el pensamiento crítico, la imaginación y la reflexión. Están ganando más espacio en nuestro cerebro las funciones que ayudan a localizar clasificar y evaluar rápidamente fragmentos de información dispares en forma y contenido, permitiendo mantener nuestra orientación mental mientras nos bombardean los estímulos.

La extracción aislada de contenido relevante sustituye a la excavación lenta en busca de significado. El desarrollo de una mente bien completa, requiere tanto de la capacidad de encontrar y analizar rápidamente una amplia gama de informaciones como una capacidad de reflexión abierta.

Aprender a pensar en realidad significa aprender a ejercer cierto control sobre qué y cómo pensar. Significa ser suficientemente consciente para elegir a que prestar atención, como construir significado a partir de la experiencia. El tumultuoso avance de la tecnología podría, ahogar los refinados pensamientos, percepciones y emociones que surgen sólo a través de la contemplación y la reflexión.

Sobre los Autores

ALEJANDRO Carbonell Duménigo

Ingeniero Nuclear. Doctor en Ciencias Técnicas. Profesor Titular. Realizó tres maestrías en las temáticas de dirección, comunicación y marketing. Es director del Centro de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección (CE-TAD) de la Universidad de Sancti Spíritus en Cuba. Es experto de la Junta de Acreditación Nacional y participa en procesos de acreditación de programas. Es profesor de varios programas de maestría y diplomados, tanto en Cuba como el extranjero, en las temáticas de administración, comunicación, marketing, gestión del conocimiento y la innovación. Consultor de empresas. Ha publicado varios artículos científicos donde se muestran los resultados de sus investigaciones.

ALEXANDER González Seijo

Graduado de la carrera de Comunicación Social en 2009 y Máster en Administración de Negocios (2011, UCLV). Premio CITMA a Estudiante Investigador en Ciencias Sociales y Humanísticas (2010). Tres veces Premio de Investigación en el Festival de Comunicación “Casa de Cristal” (2012, 2013 y 2015) y tres veces de la Academia de Ciencias del territorio. Ha desarrollado investigaciones relacionadas con la gestión de la comunicación y la mercadotecnia en Universidades y Centros de Investigación; y los vínculos universidad-empresa-gobierno para el desarrollo tecnológico e innovador. Es miembro de la Asociación Cubana de Comunicadores Sociales y de la Oficina Nacional de Diseño Industrial. Ha participado en más de una veintena de espacios científicos de carácter nacional e internacional. Actualmente se desempeña como Jefe de Departamento de Comunicación de la UCLV y Coordinador de Comunicación del Proyecto de Colaboración Internacional “Hábitat 2”. Aspirante a Doctor en Ciencias Económicas.

ALFREDO García Rodríguez

Ingeniero Industrial. Especialista en Logística empresarial. Presidente de la Sociedad Cubana de Logística y Marketing en Pinar del Río (UPR). Profesor del Departamento de Ingeniería Industrial en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la UPR. Cuba. Coordinador del grupo científico estudiantil de Logística y gestión empresarial en la dicha Universidad. Ha impartido varios cursos de pregrado y postgrado vinculados al área de las Ciencias Empresariales, dirección, logística y gestión de la producción. Ha publicado diversos artículos científicos y recibido varios premios por su trayectoria académico - administrativa.

ANDRÉS Serantes Pardo

Licenciado en Cultura Física. Máster en Administración y Gestión de la Cultura Física y el Deporte y Diplomado en Cultura Física Terapéutica y en Diplomado en Gestión del Conocimiento, la Ciencia y la Innovación. Profesor Auxiliar del Departamento de Didáctica de la Educación Física y Recreación. Facultad Ciencias de la Cultura Física. Universidad General Máximo Gómez Báez Ciego de Ávila. Cuba. Especialidad: Entrenador y Profesor de Atletismo. Entrenador personificado de Adultos y Adultos Mayores. Profesor de la Maestría en la Universidad de Sotavento. AC Veracruz, México. Ha participado en numerosos congresos y eventos científicos nacionales e internacionales. Ha dirigido varios proyectos de investigación relacionados la educación física del adulto mayor y asesorado diferentes tesis de grado y posgrado en Cuba y en México. Tiene publicados en los últimos años diferentes artículos científicos en revistas y libros electrónicos e impresos.

ÁNGEL MARTÍN Aguilar Riveroll

Licenciado en Educación. Maestría en Educación Superior. Doctor en Desarrollo Regional en la especialidad de Planeación Educativa. Profesor de carrera en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán y Presidente del Cuerpo Académico de Administración y Política Educativas. Evaluador de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Es integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

ARMANDO M. Boullosa Torrecilla

Doctor y Máster en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular de la Universidad de Sancti Spíritus. Investigador Adjunto de la Academia de Ciencias de Cuba. Miembro de la Junta de Acreditación Nacional del Ministerio de Educación Superior de Cuba y del Consejo Científico de la Universidad. Ha impartido docencia en pregrado y postgrados especialmente en maestrías y doctorados. Integrante de varios proyectos de investigación. Es autor de varios libros y artículos. Ha colaborado con universidades en España, México y Angola.

ASNEYDI Madrigal Castro

Licenciada en Ciencias de la Cultura Física y el Deporte. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universidad de Sancti Spíritus (Uniss) e investigadora de su Centro de Estudios en Ciencias de la Educación “Raúl Ferrer Pérez” (Cecess). Miembro de comités científicos de las maestrías, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Educación Superior. Miembro del consejo científico de la Uniss. Experta de la Junta de Acreditación Nacional de Cuba. Ha publicado varios artículos científicos en Cuba y el extranjero e impartido docencia en universidades cubanas y extranjeras.

BLANCA A. Franzante

Psicopedagoga y Profesora en Educación Especial. Máster en Salud Mental. Aspirante al título de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Investigadora Categoría III (Programa de incentivos SeCyt). Ha ocupado cargos de gestión en el nivel superior en universidades argentinas. Actualmente se desempeña como docente de la asignatura Metodología de la Investigación. Ha participado en eventos nacionales e internacionales sobre educación superior. Directora e integrante de proyectos de investigación en educación superior. Evaluadora de tesis de grado y postgrado. Publicaciones de artículos y libro sobre temática de la educación superior.

CARLA SILVANA Malugani

Profesora de Portugués. Especialista en Política y Gestión de la Educación Superior. Vice decana de la Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación de la UCU (Argentina). Ejerce la docencia en el área de Lengua Portuguesa en la UADER y en Política Educativa y Legislación Universitaria en PES UCU. Integrante de proyectos de investigación en educación superior. Publicación de artículos en revistas y libros que abordan la temática de la educación superior.

CLAUDIA Borlido Castro

Doctora en Medicina y Tecnología Veterinaria. Facultad de Veterinaria – Universidad de la República, Uruguay. Docente del Departamento de Educación Veterinaria. Facultad de Veterinaria. Universidad de la República. Estudiante de Doctorado en Educación. Máster en “Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Educación”. Universidad de Alicante, Universidad Autónoma de Barcelona y Universidad Carlos III de Madrid. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) en Buenos Aires y Virtual Educa Cono Sur. Principales líneas de investigación se relacionan con la incorporación de TIC a la educación, la producción de materiales didácticos y el aprendizaje con las Tecnologías de la Información y Comunicación.

DIANNI Rodríguez Varela

Licenciada en Economía en la Universidad de Cienfuegos. Máster en Administración de Empresa en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Profesora Auxiliar de pregrado y postgrado (cursos de superación y diplomados) en universidades cubanas. Ha participado en diferentes eventos nacionales e internacionales y publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha Investigado en temas sobre administración financiera, dirección estratégica, prospectiva y gestión por procesos. Coordina el proyecto sobre el perfeccionamiento de la dirección estratégica en la Universidad de Cienfuegos. Es miembro de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

EBERTO PABLO **Gutiérrez Morales**

Licenciado en Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Se ha desempeñado como coordinador de Diplomados y Maestrías y como Director de Centros de Estudios de Dirección. Imparte docencia en las áreas de Administración, Pedagogía y Matemática. Ha obtenido resultados relevantes en los proyectos de investigación. Consultor de entidades públicas y empresariales.

EBERTO TUNIESKY **Gutiérrez de León**

Ingeniero Industrial en la Universidad “Martha Abreu” de Las Villas Cuba. Docente a tiempo parcial. Experiencia laboral en el sector industrial y comercial. Realiza estudios en Diplomado en Gerencia Comercial y la Maestría en Dirección en la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba. Ha participado en eventos nacionales e internacionales.

ELDIS **Román Cao**

Licenciado en Educación, especialidad Geografía. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación, mención Didáctica. Profesor Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus, Cuba, e investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación. Experto de la Junta de Acreditación Nacional de Cuba. Coordinador de la Maestría en Ciencias de la Educación Superior de la Uniss. Miembro de consejos editoriales y académicos de Revistas científicas y eventos internacionales. Ha publicado más de 15 artículos científicos. Le fue otorgado el Premio del Rector de la Uniss en el 2008 y mención del Premio Nacional Joven investigador, Cuba, 2013.

ENRIQUE IÑIGO **Bajos**

Licenciado en Sociología. Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de La Habana, Cuba. Jefe del grupo de “Educación y Sociedad” en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Ha publicado numerosos trabajos sobre calidad de la Educación Superior, Evaluación Institucional y Seguimiento de Graduados.

ERNESTO **López Calichs**

Licenciado en Educación. Máster en Ciencias de la Educación. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Titular, investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior de la Universidad de Pinar del Río (CECES). Ha publicado artículos en revistas indexadas y dos libros sobre Pedagogía y Didáctica y participado como ponente en eventos pedagógicos nacionales e internacionales. Fue director de Postgrado de la Universidad Santander en el estado de Tamaulipas Tampico México. Ha impartido conferencias en Colombia, Curazao, Argelia, RAAS, Venezuela y México e investigado sobre desarrollo de competencias, creatividad y métodos problémicos. Actualmente es director de postgrados del CECES.

FRANCISCO ÁNGEL **Becerra Lois**

Doctorado en Ciencias Económicas en el 2004. Profesor Titular del Departamento de Estudios Económicos de la Universidad de Cienfuegos “Carlos Rafael Rodríguez”. Miembro del tribunal de grados científicos para el doctorado en Economía Aplicada. Ha publicado más de una decena de artículos en revistas indexadas, es autor y/o coautor de varios libros en temáticas de planificación, prospectiva estratégica, desarrollo regional y local. Ha sido profesor invitado y consultor externo en varias universidades latinoamericanas y ha participado en proyectos de investigación en universidades de España y Canadá.

GALO EMANUEL López Gamboa

Licenciado en Educación. Maestro en Investigación Educativa por la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán. Responsable de Servicio Social de dicha Facultad. (Unidad Mérida). Ha sido asesor y evaluador de proyectos para el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Yucatán. Miembro asociado del Cuerpo Académico consolidado “Administración y Política Educativas”.

GEOVANY Rodríguez Solís

Especialidad en Docencia. Maestría en Educación Superior por la Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Yucatán. Candidato a Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santander. Profesor titular de tiempo completo. Evaluador externo por la Unión de Universidades de América Latina y la Red Internacional de Evaluación por el mejoramiento permanente de la Educación. Ha publicado artículos sobre educación ambiental, diseño instruccional y estrategias de enseñanza. Ha ocupado diversos cargos en la Facultad de Educación de la UADY, entre ellos: Consejero Maestro en el 9º Consejo Universitario y Secretario Administrativo.

GISELLE Marrero Padrón

Doctora en Medicina graduada en el Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Especialista de Primer Grado en Medicina General Integral. Máster en Ciencias de la Educación Superior en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Profesora Asistente. Profesora adjunta del Departamento de Medicina General Integral de la Escuela Latinoamericana de Medicina. Ha investigado sobre la prospectiva en las Instituciones de Educación Superior y su aplicación en la evaluación de los procesos académicos universitarios.

IDANIA Caballero Torres

Biotechnóloga Superior de 1er nivel del Centro de Inmunología Molecular donde labora desde 1996. Graduada de Biofísica en la Universidad de Moscú (1989). Doctora en Ciencias Farmacéuticas (2007) por el Instituto de Farmacia y Alimentos de la Universidad de La Habana. Investigadora Auxiliar y Profesora Titular. Tutora de tesis, ha impartido cursos nacionales y en el extranjero. Es autora de más de numerosas publicaciones e informes técnicos. Ha participado en eventos científicos en Cuba y el exterior relacionados con la investigación, la producción, la calidad, la gestión del conocimiento y el talento humano en la industria biotecnológica. Secretaria de la Sociedad Internacional de Liofilización, miembro de la Comisión Nacional de Categorización Tecnológica del CITMA. Miembro del Comité ejecutivo de las Comisiones Capacitación y de Gestión de Información del Grupo Empresarial de BioCubaFarma. Miembro de la Sociedad de Pedagogía y de la Asociación Nacional de Economistas y Contadores de Cuba.

JORGE LUIS Alba Rojas

Licenciado en Educación: Mención en Agronomía. Graduado en el Instituto superior Pedagógico de Educación Técnica y Profesional “Héctor Pineda Zaldivar” Ciudad de la Habana, Cuba. Máster en Dirección. Docente de pregrado y posgrado de la Universidad Estatal Amazónica, Ecuador. Participa en varios proyectos y programas de capacitación en varias parroquias y comunas de las provincias de Esmeralda, Santa Elena, Cotopaxi y Pastaza, Ecuador.

JORGE Núñez Jover

Licenciado en Química. Doctor en Filosofía. Profesor Titular. Director de Posgrado de La Universidad de La Habana; Coordinador del posgrado de Estudios Sociales de la Ciencia y La Tecnología. Consejero a título individual del Consejo Superior de FLACSO. Premio CLACSO 2010. Premios de la Academia de Ciencias de Cuba en 2000 y 2012. Investiga temas de Ciencia, Tecnología y Sociedad; Política Científica y Tecnológica e Innovación y Desarrollo Local. Profesor en los niveles de maestría y doctorado en varias universidades latinoamericanas y España. Autor de varios libros y artículos. Miembro de numerosas redes y consejos editoriales de revistas latinoamericanas.

JOSÉ LUIS Almuiñas Rivero

Ingeniero Químico de la Universidad de La Habana. Profesor Titular. Doctor en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior (Gestión Universitaria). Ha fungido como asesor en los Ministerios de Educación y de Educación Superior de Cuba y brindado asesorías en universidades cubanas y de otros países. Profesor de postgrado en universidades cubanas y de otros países. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Autor o coautor de varios libros, monografías y artículos en revistas nacionales y extranjeras sobre la educación superior cubana y latinoamericana. Ha obtenido varios premios y reconocimientos científicos nacionales en la Universidad de La Habana y en el MES. Actualmente es Jefe del grupo de investigación “Planificación y Desarrollo Universitario” del CEPES y Coordinador General de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

JOSÉ Passarini Delpratto

Doctor en Medicina y Tecnología Veterinaria. Diplomado en Economía y Máster en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Doctor en Ciencias de la Educación en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Coordinador del Departamento de Educación Veterinaria de la Facultad de Veterinaria de la (UdelaR). Técnico del Área de Educación Superior del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Par evaluador para las carreras de Veterinaria en el MERCOSUR, y par evaluador para Instituciones de Educación Superior en varios países de América. Secretario Ejecutivo de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

JUDITH Galarza López

Doctora en Medicina del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. Doctora en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias de la Educación Superior en la Universidad de La Habana (Gestión Universitaria). Profesora Titular de grado y postgrado en universidades cubanas y de otros países. Ha brindado asesorías en universidades cubanas y de otros países. Actualmente labora en el Grupo de Planificación y Desarrollo Universitario del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Autora o coautora de libros, monografías y numerosos artículos sobre la educación superior. Ha participado en varios proyectos de investigación y obtenido reconocimientos en la Universidad de La Habana y en el Ministerio de Educación Superior. Es la Secretaria Académica de la Red Internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior.

MARTHA Arroyo Carmona

Licenciada en Filología en Lengua Rusa y Literatura y en Educación, especialidad Lengua Inglesa. Máster en Ciencias de la Educación. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular del Departamento de Idiomas. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Ha impartido postgrados en Cuba, Venezuela y Ecuador. Ha investigado en temas asociados a Didáctica de la enseñanza de idiomas. Es experta de la Junta Nacional de acreditación Nacional de Cuba.

MARTÍN Aiello

Doctor por la Universidad de Barcelona. Licenciado en Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesor titular concursado de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Está a cargo del seminario sobre “Gestión y Evaluación de Instituciones de Educación” en el marco del Programa de Posgrado en Políticas y Administración de la Educación. Coordinador Académico del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación entre la UNTREF, la UNLa y la UNSAM donde imparte el Seminario de Integración Final para la Tesis. Actualmente dirige académicamente el Doctorado y la Maestría en Educación Superior de la Universidad de Palermo, en el marco de la Cátedra UNESCO – UNU “Historia y Futuro de la Universidad”, y tiene a su cargo el seminario de “Evaluación y Acreditación Universitaria”. Es Director Adjunto de la Revista Argentina de Educación Superior que se edita en el marco de las actividades de la Red Argentina de Posgrados en Educación Superior.

MÁRYURI García González

Ingeniera Forestal, 2003. Máster en Ciencias de la Educación Superior y Doctora en Ciencias de la Educación por el CEPES; Universidad de la Habana en el 2013; en la Especialidad de Economía y Gestión Educativa. Se desempeñó como profesora del Departamento de Ingeniería Industrial en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Pinar del Río y como Jefa de la Disciplina Gestión de Organizaciones. Ha impartido varios cursos de pregrado y postgrado vinculados al área de las Ciencias de la Educación, dirección, pedagogía empresarial y gestión por competencias; Ha publicado diversos artículos científicos y recibido varios premios por su trayectoria científica- investigativa.

NORBERTO Fernández Lamarra

Profesor universitario, investigador y consultor nacional e internacional en el área de las políticas, la planificación, la gestión y la evaluación de la educación –particularmente con perspectiva comparada-, con énfasis en los últimos años en la educación superior. Es Director de Posgrados en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, donde dirige el Núcleo Interdisciplinario de Formación y Estudios para el Desarrollo de la Educación, el Doctorado en Políticas y Gestión de la Educación Superior y el Programa de Posgrados en Políticas y Administración de la Educación (Maestrías y Especializaciones). Es Profesor de Política y Administración de la Educación (grado) y de Planeamiento y Gestión de las Políticas Educativas (posgrado). Ha sido miembro de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria de la Argentina. Se desempeña como Profesor de Posgrado en diversas universidades argentinas y de otros países de América Latina. Dirige la Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, la Revista Argentina de Educación Superior y la Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Es Vicepresidente del Consejo Mundial de Sociedades de Educación Comparada y Presidente de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada. Autor de numerosos estudios, trabajos, libros y artículos sobre la educación argentina y latinoamericana.

LUIS ALBERTO Acosta Estrada

Graduado de Ingeniero Comercial en la Universidad Escuela Politécnica del Ejército. Diplomado de Gerencia de Servicios en el Tecnológico de Monterrey, 2006. Es Director General Administrativo de la Universidad de Otavalo y actualmente se desempeña como Rector subrogante. Ha participado en eventos de carácter nacional e internacional y publicado artículos indexados en la revista Sarance. Su experiencia profesional abarca la actividad académica en varias universidades ecuatorianas, como profesor de Finanzas, consultor y asesor de empresas. Actualmente es el representante de Red de Dirección Estratégica en las Instituciones de Educación Superior (RED-DEES) en la Universidad de Otavalo.

LOURDES ALEJANDRA de León Lafuente

Licenciada en Economía Política. Profesora Auxiliar y Profesora Consultante. Máster en Dirección de Empresa y profesora de pregrado y postgrado (cursos de superación, diplomados y programas de maestría) en universidades cubanas y de otros países. Ha participado en diferentes eventos nacionales e internacionales. Ha investigado en temas de desarrollo local, dirección estratégica y enfoque prospectivo. Desarrolla un procedimiento de concertación de actores para la integración de los sistemas de dirección. Ha obtenido distinciones y reconocimiento en la Universidad de Cienfuegos.

OSCAR Telmo Navós

Contador Público. Licenciado en Administración. Posgraduado de la Carrera Docente en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y Máster en Dirección de Empresas. Finalizó el cursado de las siguientes carreras de posgrado: Doctorado en Ciencias de la Administración (UNR) y Especialización en Gestión y Política de la Educación Superior (Centro de Estudios Interdisciplinarios – CEI – UNR). Autor o coautor de artículos y libros. Actualmente se desempeña como profesor asociado, investigador y Director Regional de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana.

PAUL FRANCISCO Baldeón Egas

Ingeniero en Sistemas, graduado de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede-Ibarra. Máster en Tecnologías para la Gestión y Práctica Docente. Actualmente se desempeña como profesor a tiempo completo, director de sistemas y director de la carrera de Informática en la Universidad de Otavalo. Ha participado en varios talleres, eventos y conferencias nacionales e internacionales en temáticas afines a la informática y en el desarrollo de software con aplicaciones en instituciones públicas y privadas.

RAYSA LUCÍA Ricardo Guibert

Graduada de Profesora Superior en el área de Español-Literatura en el Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona” de La Habana, Cuba. Máster en Educación por el Arte y Animación Sociocultural por el Instituto Superior de Arte.

RENIER Esquivel García

Ingeniero Industrial. Doctor en Ciencias Técnicas. Profesor Auxiliar. Director de Capital Humano en la Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez”, Cuba. Miembro de claustros y comités académicos de Maestrías. Profesor en pregrado y posgrado de Gestión del Capital Humano en el Centro de Estudios de Técnicas Avanzadas de Dirección. Auditor interno de calidad. Consultor de empresas. Ha realizado investigaciones en diversos países con resultados científicos evidenciados en libros, eventos y referenciados en SCOPUS y Scielo. Experto de la Revista International Journal of Electrical Power and Energy Systems. Premio Provincial de la Academia de Ciencias de Cuba.

RENIER HELVIO Fernández García

Licenciado en Educación en la especialidad de Economía. Subdirector General de Educación en el municipio de Bejucal de la provincia Mayabeque, Cuba. Ha impartido varios cursos vinculados al área de las Ciencias Económico-Contables, Pedagogía y Didáctica. Ha publicado diversos artículos científicos y ha recibido premios por su trayectoria académico-administrativa.

ROBERTO Muñoz González

Licenciado en Economía Política por el Instituto Superior “Enrique José Varona”, La Habana (1979). Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (1991) y Profesor Titular de Pensamiento Económico y Teorías y Políticas del Desarrollo. Miembro del Consejo Técnico Asesor del Ministro de Educación Superior de Cuba; del Tribunal Nacional de Grado Científico de la República de Cuba en el área de Economía Política y Economía Internacional; presidente de la Sociedad Científica de Economía Política y Pensamiento Económico de la Asociación de Economistas y Contadores de Cuba en la provincia de Villa Clara. Profesor invitado en varias universidades cubanas y extranjeras. Ha participado en decenas de eventos científicos nacionales e internacionales y ha publicado varios libros y artículos como autor o coautor. Además, ha publicado varios artículos científicos en diferentes revistas nacionales y extranjeras.

ROMÁN ESTUARDO Soria Velasco

Ingeniero en Alimentos. Máster en Ciencia y Tecnología de la Leche. Docente en las Universidades: Técnica de Ambato, Estatal Amazónica y Técnica Estatal de Quevedo. Evaluador en los Procesos: CONESUP Mandato 14, Acreditación CONEA. Director Evaluación y Acreditación Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Vicerrector Administrativo Universidad Estatal Amazónica 2014-2016. Jefe de Control de Calidad empresas NESTLE Cayambe y ALES Manta, Ecuador.

ROSA AURORA Rodríguez Caamaño

Licenciada en Contaduría, egresada del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Máster en Administración. El Consejo Iberoamericano en honor a la calidad educativa le otorgó el Doctorado Honoris Causa por su trayectoria ejemplar en el ámbito de la administración en instituciones educativas. Diplomada en Modernización de Instituciones de Educación Superior y en Evaluación Educativa. Ha organizado y coordinado varios eventos internacionales. Actualmente es la Directora de Posgrado e Investigación de la Universidad de Sotavento y de la Universidad Istmo Americana de México.

SERGIO Gómez Castanedo

Graduado de Profesor Superior Historia. Máster Investigación Educativa. Profesor Auxiliar e Investigador Auxiliar. Especialización en Control y Evaluación de la Acción Administrativa, Instituto Internacional de Administración Pública, Francia. Profesor del Grupo de Planificación y Desarrollo Universitario en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana. Docente en varios cursos de posgrado en instituciones cubanas y otros países. Autor o coautor de varios artículos y libros. Ha ofrecido asesorías en Cuba y en universidades extranjeras.

SOFÍA Ramos

Licenciada en Psicología, título expedido por la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Egresada de la Diplomatura de Perfeccionamiento Profesional en Orientación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Máster en Psicología y Educación de Facultad de Psicología de la UdelaR. Desde el año 2008 se desempeña como docente en el Programa de Respaldo al Aprendizaje de la propia Universidad, en el marco del desarrollo de estrategias de orientación educativa dirigidas a estudiantes en diversos momentos de su trayectoria, lo que abarca el pre-ingreso, el ingreso y permanencia, y el egreso de los estudiantes universitarios.

SOLANA González - Pensado

Doctora en Ciencias Veterinarias, Máster en Ciencias Biológicas (PEDECI-BA Biología – Universidad de la República). Docente responsable de la Secretaría Estudiantil y el Espacio Multifuncional de la Facultad de Veterinaria, Universidad de la República, Uruguay.

SOLANGE MARTINS Oliveira Magalhães

Doctora en Educación. Profesora asociada de la Universidad Federal de Goiás. Profesora asociada de la Universidad Federal de Goiás. Imparte pregrado en la carrera de Pedagogía y de posgrado en Educación en la referida Universidad. Está vinculada a la línea de investigación sobre formación y profesionalización docente y sobre otros temas relacionados con los profesores. Es miembro del Observatorio Internacional de la Profesión Docente – OBIPD y de la Red internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).

STELLA Marclay

Profesora Universitaria en Lengua y Literatura. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC. Actualización docente en Ciencias Sociales en CAICYT – CONICET sobre investigación cualitativa y proyectos en acción. Integrante de proyectos de extensión universitaria y del Comité Evaluador para la Categorización de Docentes Interinos en la Comisión de Lenguas, Humanidades y Ciencias Sociales, año 2012, en UADER. Jefe de Trabajos Prácticos (Auxiliar de Primera, dedicación simple), en el Taller de Lecto-escritura de la Cátedra de Ciencias Sociales de UNER. Integrante de proyectos de investigación en educación superior.

RUTH CATARINA Cerqueira Ribeiro de Souza

Doctora en Psicología en la Universidad Paul Valéry de Francia. Profesora asociada de la Universidad Federal de Goiás. Imparte pregrado en la carrera de Pedagogía y de posgrado en Educación en la referida Universidad. Está vinculada a la línea de investigación sobre formación y profesionalización docente y sobre otros temas relacionados con los profesores. Es miembro del Observatorio Internacional de la Profesión Docente – OBIPD y de la Red internacional de Dirección Estratégica en la Educación Superior (RED-DEES).

TAMARA Gutiérrez Baffill

Licenciada en Educación en la especialidad de Inglés. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Actualmente es Jefa del departamento de idiomas de la Universidad de Pinar del Río (UPR). Miembro del Consejo Científico Ramal de la Facultad de Humanidades, de la Filial de la Asociación Lingüística de Cuba y de la APC. Miembro del tribunal para cambios de categorías docentes. Ha participado en eventos nacionales e internacionales, publicado varios artículos científicos en revistas indexadas y obtenido premios en diferentes categorías. Está acreditada en idiomas por el Consejo Británico. Investiga sobre formación de valores, enseñanza de idiomas y gestión de los procesos universitarios.

TAMARA Proenza Díaz

Licenciada en Bioquímica. Máster en Ciencias de la Educación Superior. Profesora Asistente. Secretaria de la Cátedra Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación de la Universidad de La Habana. Investiga temas sobre la política universitaria de formación de doctores y Gestión de calidad del posgrado académico de la Universidad de La Habana. Profesora en nivel de posgrado en materia de “Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología”. Árbitro de la Revista Congreso Universidad.

TOMÁS Rodoreda

Licenciado en Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Estudiante del Profesorado Universitario en Relaciones Internacionales. Cursante de la Especialización en Política y Gestión de la Educación Superior. Docente del Instituto Universitario Gran Rosario. Adscrito a las cátedras de Fundamentos Teóricos de la Investigación Social y Teoría Sociológica. Docente Auxiliar y Miembro del Servicio de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Abierta Interamericana. Autor y coautor de diversas investigaciones y trabajos presentados y publicados en Congresos. Miembro de la Sociedad Argentina de Análisis Político.

VALENTINO Gaffuri Bedetta

Licenciado en Comercio Internacional de la Universidad Abierta Interamericana de Argentina (UAI). Docente Auxiliar y Miembro del Servicio de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UAI. Encargado del área comercial, a nivel nacional e internacional, de la empresa Interlink, Rosario.

VANESSA Lujambio

Licenciada en Psicología por la Universidad de la República (UdelaR), Uruguay. Egresada de la Diplomatura de Perfeccionamiento Profesional en Orientación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Desde el año 2008 desarrolla actividades docentes en la UdelaR, en el marco del trabajo de la construcción y desarrollo de proyectos de vida con estudiantes y docentes de la Institución, con especial énfasis en el trabajo con grupos, profundizando en técnica y dinámica grupal. Docente responsable del Servicio de Orientación Psicopedagógica de Facultad de Veterinaria de la propia Universidad.

YARIEL Martínez Tuero

Licenciado en Psicología en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Máster en Ciencias de la Educación, mención Didáctica. Profesor Auxiliar de la Universidad de Sancti Spíritus (Uniss). Profesor del Centro de Estudios en Ciencias de la Educación “Raúl Ferrer Pérez” (Cecess). Miembro del comité científico de las maestrías en Ciencias de la Educación y Ciencias de la Educación Superior. Miembro del consejo científico de la Uniss. Ha publicado varios artículos científicos en Cuba y el extranjero e impartido docencia en universidades cubanas y extranjeras.

YURIEN Lazo Fernández

Licenciada en Educación, especialidad Matemática. Máster en Ciencias de la Educación. Profesora de trabajo educativo en la Universidad de Pinar del Río, impartiendo docencia en pregrado y postgrado, fundamentalmente de: Formación pedagógica general y Aprender a aprender. Ha realizado investigaciones sobre Metodología de la enseñanza de problemas matemáticos; Orientación Psicopedagógica en la Universidad y Formación para la gestión del trabajo educativo en la Residencia Estudiantil. Ha participado en eventos nacionales e internacionales y publicado diversos artículos en revistas especializadas y ha obtenido varios premios de la Academia de Ciencias de Cuba por sus resultados científicos.

